

Sammen er vi sterke ... eller?

*En eksplorerende casestudie av
Facebook i høyere utdanning*

Mikkel K. Skjeflo



Masteroppgave i Kommunikasjon, Design & Læring

Institutt for pedagogikk

Det Utdanningsvitenskaplige Fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Sammendrag av masteroppgaven i pedagogikk

TITTEL:

Sammen er vi sterke...eller?

En eksplorerende casestudie av Facebook i høyere utdanning

AV:

Mikkel K. Skjeflo

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning: Kommunikasjon, Design og Læring

STIKKORD:

Facebook

E-læring

Læringsfellesskap

Samarbeidslæring

Aktiv læring

Scaffolding

Høyere utdanning

© Mikkel K. Skjeflo

2015

Sammen er vi sterke ... eller?

En eksplorerende Casestudie av Facebook i høyere utdanning

Mikkel K. Skjeflo

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en studie som tar utgangspunkt i en kvalitativ metodetriangulering for å undersøke hvordan Facebook egner seg i en utdanningssammenheng. Formålet med studien er å bidra med et nyansert bilde av læringsmekanismer som finner sted ved bruk av en slik plattform, samt å komme med anbefalinger til hvordan utdanningsinstitusjoner kan implementere teknologien i undervisningen.

Det teoretiske rammeverket bygger på en forståelse om at læring er en sosial prosess, og således må sees i relasjon til konteksten den har sitt opphav i. De aktuelle teoriene som spesielt fokuserer hvordan mennesker lærer sammen, er samarbeidslæring, læringsfellesskap, aktiv læring og scaffolding. Disse teoriene kan bidra til å forklare komplekse læringsmekanismer i en online kontekst, hvor mening og fortolkning blir forhandlet frem gjennom interaksjoner. Problemstillingen er utledet på bakgrunn av tidligere forskning på Facebook i høyere utdanning og det teoretiske rammeverket. Etter en gjennomgang av relevant forskning og empiriske studier av Facebook, er det tatt utgangspunkt i følgende problemstillinger:

- 1) På hvilken måte kan delingskulturen i en Facebook-gruppe påvirke læringen som skjer?*
- 2) Hvordan kan kursansvarlig fungere som en fasilitator i et digitalt læringsfellesskap på Facebook?*

Metode/data

Studien er forankret i en kvalitativ metodetriangulering og kan beskrives som en eksplorerende casestudie av Facebook. Datamaterialet består av Facebooktranskripsjoner, intervjuer og studentevalueringer, hentet fra et nettstudium ved Handelshøyskolen BI. Det empiriske materialet blir analysert på bakgrunn av en innholdsanalyse og en teoretisk tematisering av intervjuene og studentevalueringene.

Resultat

Analysen av Facebookinteraksjonene viser at det er en aktiv studentgruppe. Den viser hvordan Facebook brukes som en viktig møteplass for å bygge relasjoner, stille spørsmål og finne svar. De mest aktive studentene bruker også plattformen til å diskutere, elaborere,

idémyldre, reflektere og hjelpe hverandre ved behov. Analysen gir en åpenbar indikasjon på at det foregår aktiv læring, samarbeidslæring og scaffolding i et læringsfellesskap på Facebook.

Imidlertid er disse interaksjonene forbeholdt et fåtall av studentene, til tross for at delingskulturen virket åpen. Majoriteten av studentene var for det meste observatører, og deltok ikke aktivt selv. Delingskulturen i forumet var god i starten av semesteret, med mange innlegg og stor aktivitet. Dette var før det ble stilt noen særlig faglige krav til studentene. Utover i studiet endret dette seg, og terskelen for å dele ble etter hvert høy. Det lave antallet aktive studenter indikerer at læringsplattformen ikke ble brukt optimalt i henhold til et samarbeidslæring, aktiv læring og scaffoldings-perspektiv. Mye tyder på at de få aktive, men veldig kompetente studentene bidro til at delingsterskelen ble høy, samtidig som innleggene deres var til god hjelp for medstudentene som leste dem. Det synes som om denne situasjonen skapte en distanse mellom målene og deltakerne i gruppen, og det oppsto en assymetri i læringsfellesskapet og samarbeidslæringen. Denne effekten kan ha blitt forsterket ved at kursansvarlig vektla diskusjonene mellom de få for å finne de faglige svakhetene. Dermed ble muligens ikke det reelle behovet til hele læringsfellesskapet fanget tilstrekkelig opp.

Kursansvarlig opptrådte som fasilitator. Hun var en inspirasjonskilde, svarte på spørsmål vedrørende formelle krav eller praktisk informasjon, og fungerte i tillegg indirekte som en relasjonsbygger mellom studentene. Faglige innspill gav hun i form av anbefalinger om lesestoff eller lenker til studentene. Det var flere grunner til at hun ikke ville intervenere i diskusjonene: Hun ønsket at gruppen skulle være aktiv, at forumet primært skulle være studentstyrt slik at terskelen for å dele skulle virke lav, noen av de aktive studentene var selv svært kompetente og la ut gode analyser, og hun ville ikke skape et uheldig avhengighetsforhold mellom seg og studentene i forbindelse med den avsluttende prosjektoppgaven. Kursansvarlig brukte innleggene på Facebook til å finne studentenes faglige svakheter, og fulgte opp med å legge ut ekstra kursmateriell, eller supplere forelesningene med tematikk studentene oppfattet som vanskelig.

For at en slik plattform skal fungere, er det nødvendig å gi klare beskjeder om formål og bruk på forhånd, og det som skjer i forumet må følges nøye opp. Dette kan være en utfordring i et nettstudium med høyt studentantall. Fasilitatorens primærfunksjon blir å sørge for at studentene forstår konseptet med aktiv læring og samarbeidslæring, og at aktivitet og engasjement er en forutsetning.

Forord

Med denne masteroppgaven avsluttes fem flotte år på Helga Engs hus. Det har vært en utrolig læringsrik og formgivende dannelsessreise. Som ellers i livet har det vært mange opp og nedturer. Det var først når jeg valgte å spesialisere meg innenfor Kommunikasjon, Design og Læring jeg begynte å se lyset i tunnelen. Dette feltet har vært utrolig inspirerende og gitt meg mulighet til å fordype meg i mitt favoritt tema: hvordan mennesker lærer sammen gjennom bruken av teknologi.

Det er med blandede følelser jeg skriver dette forordet. Jeg synes det er trist at en så fin studietid nå er over, samtidig er det en lettelse å vite at jeg snart er ferdig utdannet pedagog. Den teoretiske ballasten jeg sitter igjen med gleder jeg meg nå til å anvende i praksis.

Det er mange jeg ønsker å takke for at masteroppgaven nå endelig er på plass. Jeg ønsker å rette en spesiell takk til kompetansesenteret Learning Lab ved Handelshøyskolen BI i Oslo. Anne, Inger og Erik, dere har vært til stor hjelp og inspirasjon for at denne masteroppgaven nå endelig er på plass. Jeg ønsker også å takke Audhild, som alltid responderte på mail og hjalp meg med datainnsamlingen.

Takk til min veileder Anders Mørch, som har bistått med faglig ekspertise og diskusjon.

Jeg ønsker også å takke min kollokviegruppe gjennom to år. Kjære Espen, Christian og Karoline, dere har vært en stor del av min studietilværelse de siste to årene og gitt meg utrolig mange gleder både sosialt og faglig. De lange kveldene hvor vi har diskutert alt fra fag til sjakk og kjærlighet, kommer jeg aldri til å glemme. Dere har vært både inspirerende og motiverende gjennom hele studietiden.

Denne masteroppgavene kunne heller ikke blitt skrevet uten hjelp fra min kjære mor og far som alltid har vært støttende, motiverende og hatt troen på meg.

Takk.

Mikkel K. Skjeflo

Oslo, Mai 2015

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Problemstilling og avgrensning	2
1.2	Teoretisk og metodisk forankring.....	3
1.3	Struktur	3
2	Sentrale terminologier	5
2.1	Fra Web 1.0 til Web 2.0 teknologi	5
2.2	Asynkron og synkron kommunikasjon.....	6
2.3	E-læring	7
3	Facebook i høyere utdanning	10
3.1	Søkeprosedyre	10
3.2	Facebook i høyere utdanning.....	11
3.3	Opplevelser av Facebook og bruk	12
3.4	«Best practice» implementering av Facebook.....	14
3.5	Hvordan fremme læring gjennom instruksjoner?	16
3.6	Oppsummering	17
4	Teoretisk rammeverk.....	18
4.1	Læringsfellesskap	20
4.2	Samarbeidslæring	21
4.3	Aktiv læring.....	24
4.4	Scaffolding.....	26
4.4.1	Scaffolding og symmetri	27
4.5	Oppsummering av teori	29
5	Metode.....	30
5.1	Caset	30
5.2	Valg av metode og forskningsdesign.....	31
5.3	Innholdsanalyse	34
5.3.1	Det innholdsanalytiske rammeverket	35
5.4	Intervjuer	37
5.4.1	E-post intervjuer.....	38
5.4.2	Utvelgelse av Informanter	39
5.5	Student-evalueringer.....	40

5.6	Validitet og reliabilitet.....	41
5.6.1	Innholdsanalyse og inter-rater reliabilitet	41
5.6.2	Validitet i kvalitative intervju	42
5.6.3	Student-evalueringene og validitet.....	43
5.6.4	Etiske Retningslinjer	44
6	Analysen.....	45
6.1	Innholdsanalysen	45
6.1.1	Innholdsanalysen- generelt.....	45
6.1.2	Kvaliteten på interaksjonene	48
6.1.3	Studentengasjement.....	48
6.1.4	Kursansvarlig sitt engasjement.....	49
6.2	Analyse av intervjuene	50
6.2.1	Læringsfellesskap.....	50
6.2.2	Samarbeidslæring	52
6.2.3	Aktiv Læring	53
6.2.4	Scaffolding	54
6.2.5	Kursansvarlig	55
6.2.6	Studentenes opplevelse av kursansvarlig	59
6.3	Studentevalueringene.....	60
6.3.1	Evalueringen og læringsfellesskap.....	61
6.3.2	Evalueringen og samarbeidslæring	62
6.3.3	Evalueringen og aktiv læring	63
6.3.4	Evalueringen og scaffolding.....	63
6.4	Oppsummering av analysen.....	64
7	Avsluttende drøfting.....	67
7.1	Sentrale funn.....	67
7.2	Delingskultur og læring	69
7.3	Kursansvarlig som fasilitator.....	71
7.4	Hvordan skape en god læringskultur på Facebook?	73
7.5	Konklusjon.....	75
8	Avsluttende kommentarer	77
8.1	Praktiske implikasjoner	77
8.2	Videre forskning	78

Litteraturliste	80
Vedlegg 1	95
Vedlegg 2	96
Vedlegg 3	98
Vedlegg 4	100
Vedlegg 5	101
Vedlegg 6	102
 Tabell 1)	 29
Figur 1).....	35
Tabell 2)	36
Tabell 3)	46

1 Innledning

«The infiltration of social media into our everyday lives has transformed the way in which people communicate and do business, and is even beginning to change the way in which higher education institutions teach their students» (Donlan 2014:2).

Facebook er en av de mest populære sosiale nettsidene som finnes, med sine 1.3 milliarder brukere verden over (Facebook 2014). I høyere utdanning viser forskning at Facebook blir benyttet av nesten 90 % av studentene til utdanningsformål (Smith m.fl. 2011; Junco 2012). Denne populariteten skyldes flere elementer; blant annet det enkle brukergrensesnittet, muligheten for deling av informasjon, relasjons- og nettverksbygging, interaksjon m.m. The Social Media Update viser til at 71 % av voksne som bruker internett, er på Facebook (Maeve & Smith 2014), og at 63 % av dem sjekker sin profil daglig (Duggan & Smith 2014). Facebook er også den mest populære plattformen blant lærere (MMS Education 2012).

Facebook blir stadig mer brukt i høyere utdanning, mens de formelle learning management-systemene (LMS), som for eksempel It's Learning og Fronter, i liten grad blir brukt av studenter til læringformål (Meishar-Tal m.fl. 2012). Disse systemene blir først og fremst brukt av foreleserne til deling av praktisk informasjon. Forskning viser at LMS ofte er preget av å være hierarkisk strukturert, noe som gjør det vanskelig å implementere nytenkende pedagogikk (Dron 2006; Sclater 2008).

Til tross for den økende bruken av Facebook til utdanningsformål, er det fortsatt en del usikkerhet knyttet til hvordan teknologien kan bidra til å heve læringsutbyttet blant studentene. Flere forskere er også skeptiske til å bruke en uformell plattform til formelle læringsmål fordi det delte innholdet ikke eies av utdanningsinstitusjonene, men av Facebook. Det enorme omfanget av litteratur og den stadige etterspørselen etter mer kritiske røster til hva, hvordan og hvorfor slik teknologi kan bidra til mer læring (Greenhow 2009), har gitt inspirasjon til fordypning i tematikk om hvordan mennesker bruker kommunikasjons-teknologi til å lære av hverandre. I denne studien har jeg fått en unik mulighet til å utforske en stor Facebook-gruppe med høyt aktivitetsnivået. Utgangspunktet har vært et nettstudium ved Handelshøyskolen BI.

1.1 Problemstilling og avgrensning

Implementering av Facebook til utdanningsformål gir en rekke utfordringer med tanke på hva som skal til for at studentene skal oppnå adekvat læring. Litteratur-gjennomgangen av Facebook, viste de gjennomførte studiene at spesielt aktivitetsnivået til studentene varierte i stor grad. Enkelte studier rapporterte til dels lite aktivitet, og andre rapporterte høy grad av aktivitet. Det kan med dette virke som at fellesskapskulturen er av spesiell betydning for hvor mye og hva som blir delt, og at aktivitetsnivået kan påvirke læringen som finner sted mellom studentene. På den annen side: er det slik at en aktiv delingskultur automatisk fører til læring? I så fall hvilke læringsmekanismer er det da snakk om? Dette og liknende spørsmål var noe som til dels ikke ble besvart i den foreliggende forskningen.

På bakgrunn av litteraturgjennomgangen og min foreliggende interesse for teknologi og samhandling, har følgende problemstillinger blitt valgt:

- 1) På hvilken måte kan delingskulturen i en Facebook-gruppe påvirke læringen som skjer?*
- 2) Hvordan kan kursansvarlig fungere som en fasilitator i et online læringsfellesskap på Facebook?*

Denne studien tar for seg en analyse av interaksjonene og opplevelser av disse i en Facebook-gruppe ved BI, høstsemesteret 2014. Formålet er å kartlegge de mulige læringsprosessene som fant sted, på bakgrunn av forskningsspørsmålene og det teoretiske rammeverket. Jeg har også valgt å komme med anbefalinger til utdanningsinstitusjoner som kan se denne studien som relevant for sin utdanningspraksis.

Denne studien vil imidlertid ikke gå inn på aspekter som omhandler karakterer og øvrige resultater, utover det som blir nevnt i casebeskrivelsen. Den fokuserer primært på en kvalitativ tilnærming til forskningsspørsmålene, hvor formålet er å skape en dypere forståelse for de fenomenene som blir studert. Dette betyr ikke at en kvantitativ tilnærming ikke er formålstjenlig. Jeg vurderte om jeg skulle gjøre en komparativ studie av aktivitetsnivået i relasjon til karakterer, noe som muligens kunne gi interessante funn, men det ville vanskeliggjøre en fordybning i komplekse læringsprosesser slik jeg kan med en kvalitativ tilnærming. Denne studien kan med dette sies å være en *eksplorerende casestudie av Facebook i høyere utdanning*.

1.2 Teoretisk og metodisk forankring

For å underbygge den kvalitative tilnærmingen til forskningsspørsmålene har det vært avgjørende å bruke teorier som kan bidra til å belyse hvordan mennesker lærer sammen online. Den teoretiske forankringen tar med dette utgangspunkt i en sosiokulturell tilnærming til forskningsspørsmålene, hvor teoretikere som Vygotsky, Wertsch og Teeman er sentrale for å forstå hvordan læring har sitt opphav i artefakter, konteksten og de språklige interaksjonene mennesker tar del i, i møte med kulturen de er en del av. For å aktualisere dette overordnede læringsperspektivet har jeg valgt å bruke teorier som omhandler læringsfellesskap, samarbeidslæring, aktiv læring og scaffolding. Teorier om læringsfellesskap kan bidra til å belyse viktige aspekter vedrørende delingskulturen i gruppen. Samtidig kan læringsfellesskap sies å være en forutsetning for samarbeidslæring, aktiv læring og scaffolding.

Det empiriske materialet i denne studien er hentet som transkripter fra Facebook-interaksjonene, semi-strukturerte og strukturerte intervju, og studentevalueringer av kurset.

1.3 Struktur

Kapittel 2 gir en forklaring på sentrale terminologier for å forstå hvordan internett har blitt utviklet fra Web 1.0 til Web 2.0, og hvordan dette har lagt føringer på hvordan vi mennesker kommuniserer. Denne gjennomgangen er ment å gi et grunnlag for den neste seksjonen, som tar for seg E-læring. E-læring er et sentralt forskningsfelt som spesielt har blitt brukt i fjernundervisning for å forstå hvordan mennesker lærer sammen.

Kapittel 3 tar for seg tidligere forskning på Facebook i høyere utdanning. Denne litteraturgjennomgangen viser hvordan forskning per i dag synliggjør divergerende funn med tanke på hva som skal til for å få en suksessfull implementering av Facebook. Litteraturgjennomgangen har vært av avgjørende betydning for de overnevnte forskningsspørsmålene og det teoretiske rammeverket.

Kapittel 4 beskriver det teoretiske fundamentet for denne studien. Kapitlet tar for seg hvordan studenter lærer av hverandre gjennom samarbeidslæring, aktiv læring og scaffolding utfra et sosiokulturelt perspektiv på læring. Læringsfellesskapet er i denne sammenheng viktig for å skjønne hvordan en delingskultur blir til.

Kapittel 5 omhandler metodologiske vurderinger og valg. Her argumenteres det for den kvalitative tilnærmingen til forskningsspørsmålene. Avslutningsvis presenteres aspekter vedrørende validitet, reliabilitet og etiske hensyn.

Kapittel 6 tar for seg analyseprosessen og sentrale funn. Dette gjøres ved at datamaterialet blir legges frem på en slik måte at de til dels gir svar på studiens forskningsspørsmål.

Kapittel 7 tar for seg den avsluttende drøftingen. Her vil funnene fra analysen både bli presentert og analysert utfra den teoretiske forankringen fra kapittel 4. Dette kapittelet er også sentralt for å forstå hvordan læring henger nøye sammen med delingskulturen og læringsfellesskapet for øvrig. Fasilitatorens rolle i denne sammenheng vil bli problematisert utfra sentrale teorier.

Kapittel 8 gir en oppsummering av oppgaven. Her vil det avslutningsvis bli gitt anbefalinger for hvordan Facebook kan bli et godt verktøy i en undervisningssammenheng. I tillegg påpekes praktiske implikasjoner vedrørende Facebook-teknologi og det gis anbefalinger til fremtidig forskning.

2 Sentrale terminologier

Dette kapitlet danner et bakteppe for denne studien ved å ta for seg terminologier sentralt for å forstå forskningsfeltet E-læring. Det vil bli redegjort for aktuelle nøkkelbegreper for å forstå hvordan internett har transformert måten vi mennesker kommuniserer på.

Dette kapitlet tar derfor først for seg hvordan utviklingen av internett har gjort det mulig for brukerne å bli aktive deltakere online. Deretter vil det redegjøres for hva som menes med asynkron og synkron kommunikasjon. Mens de to foregående seksjonene vil omhandle tekniske aspekter og utviklingen av internett, vil det under seksjonen om E-læring bli omtalt muligheter og utfordringer vedrørende online læring og nettbasert undervisning. Dette for å gi leseren en ryddig inngang til Facebook-litteraturgjennomgangen.

2.1 Fra Web 1.0 til Web 2.0 teknologi

Asynkron og synkron- kommunikasjon markerer et skille i det som blir omtalt som den digitale revolusjon. Asynkron kommunikasjon knyttes til det som kalles førstegenerasjons internett, også kalt WorldWideWeb. WWW kjennetegnes ved begrepet «read only», altså en enveiskommunikasjon hvor brukerne primært bare leste innholdet på nettsidene.

Informasjonen som her ble formidlet var først og fremst dannet av eksperter innenfor ulike fagfelt (Greenhow 2009). For å kunne dele informasjon krevdes det basisferdigheter innen programmering, noe som medførte at informasjon og kunnskapsdeling var forbeholdt individer med programmeringskunnskap (Greenhow 2009). Det ble følgelig stilt strenge krav til at den delte informasjonen var evidens-basert, og at den skulle fremstilles mest mulig autentisk. På denne måten var websidene hierarkisk strukturert og kontrollert av en mindre gruppe bidragsytere. De fleste brukerne "*browsed, read and obtained information and were directed through a site from a common entry point or "front page"*" (Cormode & Krishnamurthy 2008;5).

Selve terminologien Web 2.0 har sin opprinnelse fra DiNucci (1999), men ble senere popularisert av O'Reilly (2005). Her ble det som tidligere ble kalt WWW, nå omtalt som Web 1.0. Fra Web 1.0, hvor kommunikasjonen og informasjonen primært var styrt av eierne av nettsidene, markeres overgangen til Web 2.0 ved at alle aktivt kan interagere, dele, delta og

samarbeide (Kitsantas & Dabbagh, 2011). På denne måten blir makten gitt til brukerne (Christea m.fl. 2011).

Applikasjoner som sosiale medier, blogger, podcasts, skytjenester, open-source løsninger som for eksempel Wikipedia, er alle gode eksempler på denne overgangen (Wikipedia). Læring ved bruk av Web 2.0 teknologi kan derfor, ifølge Christea m.fl. (2011), gi mulighet for aktiv deltakelse og samarbeid gjennom for eksempel å skrive, vurdere, kommentere og fildele for å oppnå læringsmål. Til forskjell fra Web 1.0-teknologi, kan Web 2.0-teknologi bidra til samproduksjon, remixing av innhold og kreative læringsprosesser (Greenhow 2011).

2.2 Asynkron og synkron kommunikasjon

Mye av teorien i det følgende tar for seg aspekter som knyttes til asynkron og synkron kommunikasjon. Det er derfor hensiktsmessig å gjøre rede for hva som menes med disse begrepene før de videre teoriene blir presentert. Synkron kommunikasjon/ eller læring forutsetter at begge parter er tilstede ved sine medier samtidig og at partene kommuniserer i sanntid. Dette kan for eksempel være skype, messenger-tjenester eller virtuelle verdener- den eneste forutsetningen er tilstedeværelse i sanntid (Morrison 2003). Synkron kommunikasjon gir deltakerne muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og gi veiledning til hverandre "der og da" ved behov.

I motsetning til synkron kommunikasjon, innebærer asynkron kommunikasjon at interaksjonen mellom avsender og mottaker ikke foregår i sanntid. Eksempler på dette kan være bøker, e-post, tv osv. Et hovedskille i denne sammenheng er at mottakeren kan, uavhengig av tid, sted og rom, velge selv når det ønskes å lære (Morrison 2003). Facebook og liknende plattformer, kan imidlertid skape gråsoner med tanke på hvilken kommunikasjon-og læringsform det er snakk om, siden brukerne når som helst kan gå tilbake og hente ut innhold asynkront eller synkront gjennom messenger- applikasjonen. Det sentrale her er å forstå hvordan disse kommunikasjonsformene kan bidra til eller svekke læring som foregår online om ikke brukerne på forhånd har fått instruksjoner om hvordan teknologien skal brukes. Den sistnevnte problemstillingen er noe jeg kommer tilbake til senere i oppgaven.

2.3 E-læring

E-læring er ofte en betegnelse som blir brukt i sammenheng med fjernundervisning. Terminologien E-læring dukket for første gang opp på midten av 1990-tallet, og har sitt utspring i utviklingen av internett og en interesse for asynkrone diskusjons grupper (Garrison & Anderson 2011). Ifølge forfatteren er målet med E-læring å skape et fellesskap- uavhengig av tid og sted, ved å bruke informasjons og kommunikasjonsteknologi og blir formelt definert som (egen oversettelse) "*elektronisk mediert asynkron og synkron kommunikasjon med hensikt å konstruere og verifisere kunnskap*" (Garrison & Anderson 2011:2). Videre er E-læring et åpent system som blander sammen kommunikasjon og informasjon for å danne et dynamisk og intellektuelt utfordrende læringsfellesskap. Dette systemet bygger på to hovedretninger innen E-læring, kalt *blended learning* og *online learning*. Blended learning defineres her som "*the thoughtful fusion of face-to-face and online learning experiences*" (Garrison & Vaughan 2008:5). Online læring kan defineres som å få kunnskap og ferdigheter ved bruk av synkrone og asynkrone læringsapplikasjoner gjennom internett teknologi (Morrison 2003). Samarbeidsnettverkslæring er den læringen som finner sted på bakgrunn av en elektronisk dialog mellom selv-styrte studenter, andre studenter og eksperter (Findley 2014). Her har studentene det samme målet, og er gjensidig avhengig av hverandre for å oppnå suksess. En vellykket implementering i denne sammenheng forutsetter at deltakerne aktivt interagerer og skaper mening sammen. Studenter som effektivt lærer sammen i grupper, oppfordrer hverandre til å stille spørsmål, artikulerer sine tanker, forklarer og legitimerer meninger, elaborer og reflekterer over sin kunnskap (Wu m.fl. 2002).

En sentral problemstilling knyttet til E-læring, er hvordan læring kan fasiliteres gjennom samarbeid og interaksjon uten en fysisk tilstedeværelse. I lys av problemstillingene foran er det, ifølge Littleton & Whitelock (2004), en utfordring å gi nettstudenter anledning til produktivt å kunne ta del i data mediert, interaktiv læring (CMC). Denne utfordringen kan knyttes til det Light m.fl. (2000) omtaler som endringen av den tradisjonelle lærerrollen. I stedet for å kanalisere kunnskap til passive mottakere, må læreren bidra til å strukturere samtalene på en konstruktiv måte. Læreren vil dermed fungere som en fasilitator og veileder. Samtidig viser forskning at for mye involvering av en fasilitator kan bidra til å hemme studentdeltakelse og diskusjon (Mazzolini & Maddison 2003). I denne studien konkluderes det med at studenter responderer mer positivt til sine medstudenter enn instruktøren, fordi de i mindre grad risikerer å avsløre manglende kunnskap. På samme tid ønsker studentene at

instruktøren skulle være tilstedeværende tiltross for at dette svekket diskusjonstrådende- noe som indikerer et behov for en fasilitator som motiverer og engasjerer.

Fra et studentperspektiv kan samarbeidslæring i en online kontekst, gi studentene mulighet til å uttrykke egne idéer, forhandle meninger og utvikle sentrale, profesjonelle ferdigheter som å lytte, presentere idéer, overtale, selv-monitorere og jobbe som et team (Jaques & Salmon 2007). Imidlertid mangler online læring ansikt- til ansikt interaksjonen, noe som ifølge Curtis & Lawson (2001) kan gjøre det vanskelig å gi adekvat støtte der det er behov, fordi interaksjonen ikke har den samme syklusen (altså at samtalen går frem og tilbake) som når den forekommer i en fysisk samlokalisjon. Andre funn kan relateres til det Kim m.fl. (2005) omtaler som kommunikasjonsproblemer med medstudenter, en manglende fellesskapsfølelse og manglende sanntids tilbakemeldinger. Med andre ord forsvinner grunnlaget for effektiv samarbeidslæring. Videre identifiserte Roberts & McInnerney (2007) syv problemer som kan forekomme i et online læringsmiljø: en student aversjon mot gruppearbeid, gruppe seleksjon, manglende gruppe- ferdigheter, snyltere (free-riders), ubalanse i ferdigheter mellom gruppemedlemmene, enkelte gruppemedlemmer som trekker seg, og urettferdig karaktergivning eller vurdering av individene i gruppen. Samarbeidslæring kan også skape frustrasjon blant studentene, fordi noen engasjerer seg mer enn andre eller har forskjellige mål (foreksempel som å gjøre det "bra"), noe som innebærer at kurslederne må forsøke å utruste studentene med de nødvendige gruppeferdighetene som må til for effektiv samarbeidslæring (Capdeffero & Romero, 2012). Manglende motivasjon, manglende ansvarlighet og en negativ avhengighet er noe Liu m.fl. (2010), konkluderer med som hovedutfordringene for samarbeidslæring online.

Studier viser til flere fordeler ved bruk av asynkron diskusjon. For eksempel kan tidsforsinkelsen bidra til at mottakerne får bedre tid til å reflektere og evaluere den presenterte informasjonen (Veerman m.fl. 2000); samtidig kan den bidra til å generere viktige lærings dimensjoner som høyere kognitive ferdigheter og kunnskapskonstruksjon (Andresen 2009; Schellens & Valcke, 2006); i tillegg kan den gi muligheter for refleksjon, "mer" gjennomtenkte svar og innsiktsfulle reaksjoner til andres idéer (An m.fl. 2009) noe som igjen kan promotere studenter konseptuelle forståelse (Lin m.fl. 2011). På den andre siden kan utfordringene til asynkron kommunikasjon knyttes til det Khine m.fl. (2003) problematiserer med at tidsforsinkelsen mellom de ulike meldingene kan skape en utfordring for deltakerne når det gjelder å orientere seg. Det er enkelte forskere som poengterer at noen studenter

mangler erfaring med å komme med konstruktive tilbakemeldinger til andres idéer, eller er for sjenerte til å poste egne svar (Moore 2002; Muilenburg & Berge, 2005), noe som er konsistent med studier av Facebook (Donlan 2014). I en komparativ studie av synkrone og asynkrone tekst-baserte online diskusjoner, fant imidlertid Johnson (2008) ingen evidens for at den ene kommunikasjonsformen er bedre enn den andre. Derimot fant Andresen (2009) at asynkrone diskusjoner kan ha en positiv læringseffekt.

Oppsummering

Empirien ovenfor indikerer et bredt spekter av muligheter og utfordringer knyttet til læring og fjernundervisning. En gjennomgående tendens i studier av E-læring tar for seg hvordan studenter kan samarbeide gjennom asynkron kommunikasjon, og hvordan dette forutsetter deltakelse blant alle deltakerne i en studentgruppe (se seksjon 4.2). Samtidig kan dette være en utfordring i nettstudier hvor både alder, utdanningsnivå og antall studenter varierer.

Teknologien er imidlertid et godt redskap til å skape et læringsfellesskap hvor formålet er å muliggjøre samarbeidslæring mellom studenter som ikke er samlokaliserte. Empirien gir også en indikasjon på at samarbeidslæring er noe som bør fasiliteres av nettlærere- uten å styre diskusjonene i for stor grad.

I det neste kapittelet vil det gjennomgå relevant litteratur for implementering av Facebook i høyere utdanning. Kapittelet bidrar til å eksemplifisere hvordan E-læring ta form, samtidig som det gir et bilde av hvilke utfordringer en slik implentering kan ha utover det som allerede har blitt nevnt i dette kapittelet.

3 Facebook i høyere utdanning

For å belyse utfordringene knyttet til implementeringen av Facebook som en læringsarena, vil denne reviewen fokusere på empiriske funn på et mer overordnet plan. Litteraturen som her vil bli presentert er derfor en sammenfatning av studier datert fra 2009- til 2014 med utgangspunkt i søkeordene «Facebook» «AND» «learning» ved hjelp av søkemotoren Eric.ed.gov.

Den første delen av reviewen vil ta for seg utviklingen av Facebook brukt i høyere utdanning. Her vil det blant annet bli sett på hvordan studenter oppfatter bruken av Facebook til læringsformål. Den neste seksjonen vil ta for seg hvordan en «best practice» implementering av Facebook kan finne sted. Blant annet blir det gitt eksempler på både god og dårlig implementering. Disse, satt opp mot hverandre, ga grunnlaget for den påfølgende seksjonen som tar for seg hvordan Facebook kan fremme læring. Her vil det på et mer overordnet plan bli diskutert hvilke strukturer som bør ligge til grunn for å få en suksessfull implementering, og ikke minst- hvordan lærerens rolle fungerer som et bindeledd mellom teknologien og læringsaktivitetene som finner sted.

3.1 Søkeprosedyre

Søkene som ble utført tok utgangspunkt i to faser. I den første fasen ble søkemotoren ERIC brukt til å søke på «Facebook» «AND» «Learning» i tittelen. Til sammen ga dette ca. 250 litteraturbidrag. Siden Facebook er en relativt ny sosialplattform, er det naturligvis relativt få studier som kan belyse de gitte problemstillingene fra før 2008. Samtidig vil ikke dette si at andre forskningsfelt fra før 2008 ikke vil være aktuelle. Imidlertid var det ønskelig at empiri-gjennomgangen først og fremst omhandlet Facebook i høyere utdanning. Søket ble derfor avgrenset kun til å omfatte høyere utdanning og studenters/læreres oppfattelse av Facebook i perioden mellom 2010 og 2014, noe som ga tilsammen 52 bidrag. Imidlertid er det inkludert enkelte studier fra 2009, siden disse kan bidra til å aktualisere, og sette en kontekst rundt utfordringen knyttet til å implementere Facebook i høyere utdanning.

I den andre fasen leste jeg igjennom artiklene med sikte på å finne de mest siterte bidragene. Flere av disse vil også bli brukt i denne reviewen. Ved å ta utgangspunkt i tidligere reviewartikler, ga dette meg friheten til å konsentrere meg om empiriske data fra de to siste

årene. Søket omfattet nå altså «Facebook» «AND» «Learning», «Higher education» og «Students/teachers perception of Facebook» noe som ga 23 treff i tidsrommet 2013 til 2014. De aktuelle reviewbidragene vil tematisk bli knyttet til de overnevnte problemstillingene. En av reviewene jeg fant viste hvordan studentene bør instrueres i hvordan Facebook bør brukes med tanke på å diskutere, like, dele informasjon og samarbeide. Dette bidraget skulle vise seg å være av sentral betydning for den resterende delen av denne studien, ved å gi opphav til forskningsspørsmålene, og til det teoretiske fundamentet.

For øvrig brukte jeg snøballmetoden gjennom å vurdere litteraturlistene til de forskjellige studiebidragene for å berike de sentrale bidragene. I den neste seksjonen vil jeg ta for meg konkrete studier av Facebook i høyere utdanning. Disse studiene bidrar til å belyse flere viktige aspekter både med tanke på hvordan lærere oppfatter Facebook til læring, men også studentenes perspektiv. En av utfordringene i denne sammenheng, er hvordan studentene skal bli aktive deltakere i de digitale klasserommene.

3.2 Facebook i høyere utdanning

På et overordnet plan er det fortsatt skepsis med tanke på å implementere Facebook i en undervisnings-sammenheng. For eksempel fant Madge m.fl. (2009) at studenter ønsker å bruke plattformen til læring, samtidig som de ikke ønsker å dele sine privatebrukerprofiler med en lærer. Flere studier har vist den samme tendensen (Pempek 2009; Connell 2009; Hew 2011). Samtidig har Facebook fra 2012, gitt brukerne mulighet til å danne unike rom, uten å måtte bli venn med eier (Facebook 2014), noe som kan bidra til å ivareta private hensyn. En annen utfordring kan knyttes til at Facebook bidrar til å øke arbeidsmengden for både ansatte og studenter, ved at en slik implementering fordrer oppfølging fra begge parter utenfor ordinær arbeidstid (Schroeder m.fl. 2010). I en studie av Kirschner & Karpinski (2011) fant man en korrelasjon mellom lave karakterer og bruk av Facebook. Dette kan ha sammenheng med at studenter ofte opplever den sosiale funksjonen plattformen innehar som distraherende ved bruk til utdanningsformål (Conole m.fl. 2008). Tatt alle disse utfordringene i betraktning, kan likevel Facebook bli ansett som et verktøy til å fasilitere læring (Donlan 2014) ved å muliggjøre synkron/asynkron kommunikasjon (Greenhow 2011), kunnskap- og informasjonsdeling, gruppeoppgaver, samarbeid og veiledning (Fordham & Goddard 2013). Andre fordeler kan knyttes til aktiv læring, integrering av personlig læring, dypere læring m.m. (Dougherty & Anderscheck 2014; NMC Horizon 2014).

3.3 Opplevelser av Facebook og bruk

I lys av Greenhow m.fl. (2009) sin etterlysning etter mer forståelse av hvordan web 2.0 teknologi kan brukes både i uformelle og formelle læringskontekster, er dette avsnittet dedikert til å vise studier som tar for seg bruk og opplevelser av Facebook. Blant de tidligere studiene av Facebook, undersøkte Pempek m.fl. (2009) aktiviteten og tidsbruk til 92 studenter på college i USA. De fant blant annet at studentene brukte mer tid på å observere innholdet som ble lagt ut enn å poste eget innhold. Primært ble Facebook rapportert som et verktøy til å opprettholde kontakt med venner og familie og ikke til å etablere nye relasjoner. I tillegg viste Pempek m.fl. (2009) at Facebook ofte ble brukt som en identitetsmarkør blant studentene. Gjennom å like forskjellig type musikk, sport, politiske partier, religion og generelle mediepreferanser fungerte deres personlige Facebookprofiler som en selvpresentasjon for andre (venner og familie). I en studie utført av Madge m.fl. (2009) trekkes det en litt annen slutning. De konkluderer med at Facebook blir brukt til som et viktig sosialt redskap for å slå seg til ro på universitetet, og som et sosialt lim som binder studentene sammen og skaper fellesskap og kommunikasjon. Studentene mente imidlertid at Facebook ikke var egnet til formelle læringsformål.

Dette er også noe som kommer til uttrykk i studentenes brukeropplevelser av Facebook som en formell læringsarena i andre studier (Donlan 2014; Dougherty & Andersheck 2014; De Vargas m.fl. 2014). For eksempel ble det i en studie utført av Donlan (2014) delt ut online spørreskjemaer til totalt 600 studenter. Målet var å samle inn kvantitativ data med utgangspunkt i bruk, intensjoner og interesse med tanke på å bruke Facebook som en læringsarena. I tillegg ble det satt opp tre forskjellige Facebook sider knyttet til faget sportsmarketing, som fungerte som tre forskjellige digitaleklasserom styrt av forskjellig lærere. For å måle grad av aktivitet, ble det brukt en egen “klikk” monitor, som registrerte antall klikk de forskjellige lenkene fikk. Det ble også dannet fire fokusgrupper. To av gruppene var brukere som studerte modulen hvor de fikk tilgang til det digitaleklasserommet, mens de resterende ikke var en del av modulen (og ikke fikk tilgang). Funn fra spørreundersøkelsen indikerer at over 80 % av respondentene var interessert, eller veldig interessert i å sende meldinger til medstudenter om universitetsarbeid, 84 % var positive til å sende foreleseren meldinger, 86 % var interessert å diskutere faglig innhold med andre, 90 % var positive til å få tilgang til faglig innhold. Disse funnene samsvarer med funnene til (Madge m.fl. 2009). Imidlertid var det en viss skepsis til bruken av Facebook til akademiske

formål, hvor 33 % var negative til bruken. Dette var knyttet til at 13 % ville heller bruke andre verktøy, 10 % var skeptiske til å la læreren se deres personlige profil, og 11 % mente at bruken av Facebook til akademisk arbeid ville fungere som en distraksjon fremfor å være læringsfremmende. Ved å bruke «Facebook analytics tool» ble det registrert i gjennomsnitt 80 klikk for hver lenke som ble lagt ut i de tre forskjellige digitale klasserommene. I begynnelsen av semesteret ble det registrert flest klikk, men dette avtok gradvis. Ingen av studentene kommenterte lenkene eller postet egne lenker, noe som ifølge Donlan (2014) står i sterk kontrast til Facebook sin interaktive natur. Han konkluderer i likhet med tidligere studier med at bildet er langt fra klart, og at det fortsatt er delte meninger om å bruke Facebook som et akademisk verktøy. Spørreundersøkelsen indikerer at studenter er interessert i å bruke Facebook til undervisning og læring, ved både å dele lenker, poste innlegg og diskutere arbeid. Imidlertid feilet de tre modulene innenfor «sportsmarketing» når det gjelder å generere innhold, noe som ikke samsvarer med interessen fra spørreundersøkelsen. Gjennom fokusgruppe-diskusjonen ble flere ulemper identifisert. Blant annet ble Facebook sidene satt opp uten å konsultere studentene først, noe som gjorde at de studentene distanserte seg fra innholdet som ble lagt ut. Donlan (2014) konkluderer med at studentene ikke er klare for å benytte seg av læringskonseptet.

Tiltross for at flere studenter rapporterte bruk av Facebook til gruppeoppgaver og diskusjoner, var det en viss skepsis til deling av innhold. Flere studenter ønsket å beskytte innholdet de hadde identifisert. Som andre studier viser, er det også flere studenter som opplever Facebook som en distraksjon og ønsker å holde privatlivet separert fra studiene (Madge 2009; Kirschner & Karpinski 2010; Conole m.fl. 2008). Et avgjørende moment i denne sammenheng er hvordan studentene oppfatter relevansen av Facebook til bruk for læring. Der studenter oppfatter Facebook som en ressurs til å dekke sine læringsbehov, spesielt interaksjon med medstudenter knyttet til arbeidskrav, er det evidens for at det er velvillighet til å bruke Facebook i en akademisk kontekst. Studien viser at studenter gjerne vil bruke Facebook til akademiske formål så lenge det er på deres egne premisser, når det er et klart formål og er av relevans.

Oppsummert viser disse studiene at studentene er positive til å bruke Facebook som læringsarena, men når de blir gitt muligheten, forblir passive og ikke aktive lærende (Donlan 2014). På den annen side eksisterer det også en viss usikkerhet om hvordan man skal

implementere Facebook til et kursforløp for å få et best mulig læringsutbytte (Prescott 2014; Donlan 2014; Dougherty & Anderscheck 2014; Hew 2011). Denne problematikken drøftes i det neste avsnittet hvor det vil bli sett nærmere på en suksessfull implementering av Facebook.

3.4 «Best practice» implementering av Facebook

Som tidligere nevnt er hovedutfordringen å få studentene til å bli aktive lærende i de digitale klasserommene; altså at de aktivt tar del i sin egen lærings prosess ved å diskutere, løse oppgaver, dele kunnskap m.m. I det følgende beskrives to studier som viser hvilke elementer som må være på plass for å fasilitere diskusjon, aktiv læring og deling. «Best practice» i denne sammenheng reflekterer empiriske studier som viser til et høyt faglig aktivitetsnivå i de digitale klasserommene, og hvordan dette korrelerer med karakterer. De to studiene nedenfor illustrerer henholdsvis en vellykket- og en mindre vellykket implementering av Facebook. Disse studiene hadde et relativt likt utgangspunkt, men fikk forskjellig resultat. Å se disse oppimot hverandre kan bidra til å belyse flere viktige aspekter ved en «best practice» implementering av Facebook.

I den første studien forsøkte Wang m.fl. (2013) å svare på følgende spørsmål: 1) Hvordan bruker studentene Facebook? 2) Hvordan oppfatter studentene Facebook instruksjoner som er ment å fremme læringsengasjement? 3) Hva slags effekt kan Facebook-instruksjoner ha for studentenes karakter? Er det en sammenheng mellom karakterer og deltakelse i Facebook aktiviteter? Hvordan kan frekvensen av Facebook bruk påvirke studentenes karakterer? Deltakerne (n=134, 2 klasser) ble i det første semesteret av et engelskkurs, introdusert for Facebook og hvordan programmet skulle brukes. Studentene fikk videre instruksjoner i sine respektive private, digitale klasserom, om å dele idéer, samarbeide og diskutere utenom ordinær forelesningstid. To individuelle grupper ble styrt av to forskjellige lærere. Lærerne brukte Facebook-klasserommene til å legge ut spørsmål om kommende temaer, oppfordre studentene til å undersøke forskjellige kilder for å svare på spørsmålene, og legge ut funn i diskusjonstråden. Samtidig ble de oppfordret til å svare på foreliggende diskusjoner og dele informasjon. Formålet med opplegget var å forberede studentene til den ordinære undervisningen. På denne måten var Facebook-diskusjonene, den tilgjengelige informasjonen og det som foregikk i klasserommene, synkronisert. Begge lærerne var tilgjengelig for

privatveiledning i hvert av klasserommene, blant annet for å inkludere sjenerte studenter. Videre ble alt av praktisk informasjon som innleveringsdatoer, eksamensdatoer og arrangementer delt i klasserommene.

Funn fra studien indikerer 1) At tid brukt på Facebook er positivt korrelert med karakter. 2) Facebook bidro til å øke læringsengasjementet i den virkelige verden gjennom å fungere som et sosialt lim, støtte oppunder interaksjon og relasjonsbygging mellom instruktører, fakultetet og studentene. 3) Facebook bidro til å opprettholde læringsengasjementet både i og utenfor klasserommet. Disse resultatene indikerer at en vellykket implementering av Facebook til undervisning krever, at undervisningsmateriellet og aktiviteter må skje på bakgrunn av instruksjonsstrategier. Klare instruksjoner for deltakelsen på Facebook må gis i klasserommet. Samtidig oppfordres det til at læreren aktivt må ta del i diskusjoner og verdsette deltakelsen til studentene. Læreren bør også lede studentene til å diskutere med hverandre og skape rom for samarbeid.

I den andre studien, utført av Irwin m.fl. (2012), ble det på lik linje med studien nevnt over dannet Facebook-klasserom ved begynnelsen av semesteret til kurs i ulike psykologifag. I første forelesning ble studentene informert om de eksisterende Facebook-klasserommene som kunne bli benyttet som en læringsressurs gjennom hele semesteret ved å “like” siden. Studentengasjement på Facebooksiden ble sterkt oppfordret av kurslederen. Imidlertid var ikke dette noe formelt krav, og det var heller ikke insentiver knyttet til studentdeltakelse. Facebooksiden ble brukt som en plattform for kursrelevant informasjon og for å muliggjøre nettverksbygging mellom studentene. Lærerne la ut lenker, påminnelser, diskusjonsspørsmål, læringsmaterieell osv. Instruktøren logget på denne siden minst en gang om dagen for å svare på spørsmål eller å monitorere de pågående diskusjonene. I tillegg til de etablerte Facebook-sidene ble det delt ut spørreskjema for å kartlegge studenters interaksjon på Facebook og deres oppfatning av Facebook som en læringsressurs, - både i første forelesning og i siste. Nesten 80 % av studentene oppfattet Facebook som en mulig fasilitator for læring i forkant av semesteret. I etterkant av semesteret (riktignok med en litt lavere svarandel, pre n= 173 mot post n=144) svarte nærmere halvparten (49 %) at Facebook ikke var et effektivt læringsmiddel. Irwin m.fl. (2012) mener dette kan ha sammenheng med at de konstruerte Facebooksidene ikke var Facebookgrupper, noe som medførte at studentene ikke fikk en varsling når det ble lagt ut innhold på siden. Den lave oppslutningen kan også ha

sammenheng med hvordan instruktørene hadde forskjellige tilnærminger til å integrere teknologien i kursforløpet. På generell basis var instruktørene positive til å implementere teknologien, men de følte ofte at de ikke klarte å opprettholde “momentum” ved aktivt å delta på sidene. Irwin m.fl. (2012) konkluderer med at Facebook kan fasilitere økt læringsutbytte og heve studentengasjementet. Imidlertid er det viktig å tilpasse strategiene til hvordan studentene bruker teknologien.

Disse to forskningsbidragene viser hvordan gode instruksjoner kan være en forutsetning for å få en vellykket implementering av Facebook som læringsarena, men som samtidig ikke er tilstrekkelig; lærerens rolle er også av avgjørende betydning. Det neste avsnittet vil derfor ta for seg betydningen av instruksjoner og lærernes rolle i de digitale klasserommene.

3.5 Hvordan fremme læring gjennom instruksjoner?

På et mer overordnet plan kan tematikken for dette avsnittet knyttes til utfordringene Windschitl (1998) beskrev i sin artikkel "The WWW and Classroom Research: What Path Should We Take?". Her blir det stilt spørsmål ved den ukritiske tanken om å implementere teknologi uten først å ha gjort rede for hva, hvorfor og hvordan teknologien kan fremme læringsutbytte. Som alle de ovennevnte studiene viser, vet man hvorfor teknologien kan ha en ønsket effekt (se bl.a. Donlan 2014; Irwin m.fl. 2012; Madge m.fl. 2009, Hew 2011), men det etterlyses mer forskning på "hva som skal til" og "hvordan skal det brukes" med tanke på å fremme læringsutbytte blant studentene (Prescott 2014; Dougherty & Anderscheck 2014). Denne problematikken kan også knyttes til det Rasmussen & Ludvigsen (2010) peker på: For at teknologi skal kunne brukes produktivt forutsetter det et samspill med den sosiale organiseringen av alle læringsaktivitetene i undervisningen. Med andre ord kan ikke implementering av teknologi foregå isolert fra den læringen som skjer i klasserommet. Adekvate instruksjoner kan i denne sammenheng bidra til å gi et overordnet bilde av hvordan teknologi og tradisjonell undervisning kan supplere hverandre.

Forskning har vist at instruksjoner kan være av avgjørende betydning for å få et ønsket læringsutbytte (Chickering & Gamson 1989). Ifølge disse er det særlig sju instruksjoner det bør legges vekt på for å oppnå god undervisning og læring: 1) Oppfordre til kontakt mellom studentene og nettlærere 2) Stimulere til samarbeid og gjenytelse, 3) Oppfordre til aktiv læring, 4) Gi tilbakemeldinger, 5) Fremheve betydningen av "time on task", altså tiden brukt

på læring, 6) Kommunisere høye forventninger, og 7) Respekttere ulik grad av talent og måter å lære på. Alle disse prinsippene kan fungere som gode retningslinjer for hvordan Facebook kan fremme læring blant studentene. Blant annet bidrar Facebook til relasjonsbygging mellom nettlærere og studentene, mulighet for samarbeid, samt gjenytelser og tilbakemeldinger fra andre studenter. Imidlertid forutsetter flere av punktene en lærer som kan kommunisere høye forventninger og støtte studenter ved behov - og ikke minst fremme betydningen av aktiv læring. Lærerens rolle blir dermed mer kompleks fordi den innebærer både instruktørrollen og at læreren må organisere læringsaktivitetene som finner sted (Rasmussen & Ludvigsen 2010). Tidligere i oppgaven er det trukket frem studier som viser hvordan dette rollebyttet har resultert i negative opplevelser av ekstraarbeid (Schroeder m.fl. 2010), og at dette har resultert i en mangelfull oppfølging på Facebooksidene (Irwin m.fl. 2012). Funn fra en studie av Prescott (2014) hvor formålet var å utforske opplevelser av Facebook til utdanningsformål, indikerer at de færreste fakultetsansatte bruker Facebook til formell læring. I stedet brukes plattformen til å dele praktisk informasjon og ressurser. Dette sammenfaller med tidligere studier av studenters opplevelser (Madge m.fl. 2009, Hew 2011).

Som dette avsnittet viser, er ikke gode instruksjoner en tilstrekkelig forutsetning for å implementere Facebook. Lærerens rolle vil også være av avgjørende betydning for at studentene skal bruke den digitale læringsplattformen riktig. Som "best case" eksempelet (Wang m.fl. 2013) i den foregående seksjonen viser, var det kombinasjonen av gode instruksjoner og aktivt lærerengasjement, både i klasserommet og på Facebook, som ga gode resultater. Med andre ord forutsetter bruken av gode instruksjoner en aktiv lærer som følger opp og engasjerer seg i studentene på Facebook.

3.6 Oppsummering

Denne litteratureviewen har utforsket hvordan Facebook oppleves, blir brukt og kan generere aktiv læring blant studenter i høyere utdanning. Som studiene viser, er det imidlertid fortsatt usikkerhet med tanke på hvilke rammebetingelser som må være til stede for en vellykket implementering, noe som kommer til uttrykk både blant studenter og forelesere. «Best Practice» avsnittet belyste betydningen av gode instruksjoner og en engasjert lærer for å oppnå økt læringsutbytte og bedre karakterer. På denne måten blir oppgavene og de tilhørende diskusjonene formalisert på en annen måte enn om læreren ikke hadde kommet med klare instruksjoner og retningslinjer.

4 Teoretisk rammeverk

Denne oppgaven tar utgangspunkt i flere teorier som er relevante for å forstå hvordan læring og kunnskap oppstår på bakgrunn av samarbeid, interaksjon og problemløsning. Et sentralt mål ved teoriene i denne sammenheng er å gi et *"koherent bilde av sentrale konsepter, modeller og lovmessigheter som kan predikere, kontrollere og forklare hendelser slik de opptrer"* (White, Collins & Frederiksen, 2011:42). Innenfor utdanningsforskning eksisterer det idag to overordnede diskurser som er ment å forklare hvordan læring og utvikling skjer. Kognitivism er et interessant forskningsfelt, som belyser sentrale aspekter innenfor læring og utvikling. Imidlertid ønsker jeg i denne studien å se på hvordan mennesker fortolker, skaper mening og lærer sammen på bakgrunn av interaksjon og den konteksten de er en del av. Kognitivismen som gjelder teorier om indre, mentale prosesser er i denne sammenheng ikke irrelevant, men de vil mangle forklaringskraft i en kontekst hvor samarbeid og felles problemløsning ved bruk av teknologi er det sentrale med tanke på læring. På bakgrunn av et sosiokulturelt og situert læringsperspektiv kan kritikken mot det kognitivistiske perspektivet, ifølge Arnseth (2004), omtales som:

"The major thrust of the critique coming from the situated and socio-cultural approaches, is that cognition cannot be disentangled neither from the situation in which it occurs nor from the language and artifacts that are employed by the participants involved... However, instead of treating this as a problem standing in the way of accessing how the mind operates, the relationship between reasoning, artefacts and the cultural context becomes the locus of inquiry" (s. 34).

Med andre ord er det sentrale utfra et sosiokulturelt læringsperspektiv å se på læring som ett produkt av samspillet mellom resonnering, artefakter og den kulturelle konteksten den har sitt opphav. Med et slikt siktemål er det nødvendig med teori som spesifikt fokuserer på sammenhengen mellom språk, kommunikasjon, læring og kontekst. Sosiokulturell teori er i denne sammenheng aktuell fordi den tar utgangspunkt i læring som en sosialprosess, og at det er gjennom interaksjonen med andre, mer kunnskapsrike, det er mulig å motta den nødvendige støtten i den såkalte sonen for nærmeste utvikling (Teemant 2005) (jf. seksjon 4.4).

Det sosiokulturelle perspektivet tar for seg hvordan menneskelig utvikling må sees på som et produkt av forskjellige prosesser når et individ deltar i ulike kulturelle, organiserte aktiviteter (Thorne 2005). Dermed kan ikke utvikling forstås som uavhengig av den sosiale og kulturelle konteksten den har sitt opphav. Avanserte mentale prosesser er derfor et produkt av sosiale prosesser. I sin analyse av Vygotsky (1934), fant Wertsch (1991) interessante hovedtemaer fra Vygotskys tekster som kan belyse den gjensidige avhengigheten mellom de individuelle og sosiale prosesser som påvirker læring og utvikling. Det første temaet tar for seg den individuelle utviklingen av avanserte mentale funksjoner, med bakgrunn i sosiale kilder:

"Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level, and later, on the individual level; first, between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological). This applies equally to voluntary attention, to logical memory, and to the formation of concepts. All the higher functions originate as actual relationships between individuals" (Vygotsky, 1978:57).

Utfra dette perspektivet deltar studenter i bredt spekter av felles aktiviteter og internaliserer effektene av å jobbe sammen. Her tilegner de seg nye strategier og kunnskap om verden og kulturen de er en del av. En illustrasjon på dette er hvordan individer med forskjellig kunnskapsnivå støtter hverandre gjensidig gjennom interaksjon, samt hvordan kulturen og den historiske settingen påvirker denne interaksjonen (Tudge & Scrimsher 2003).

Det andre temaet tar for seg hvordan menneskelig handling, på både det sosiale og individuelle planet, blir mediert av verktøy og symboler, her også kalt semiotikk. Disse semiotiske verktøyene består blant av *"language; various systems of counting; mnemonic techniques; algebraic symbol systems; works of art; writing; schemes, diagrams, maps and mechanical drawings; all sorts of conventional signs and so on"* (Vygotsky, 1981:137). Disse semiotiske verktøyene fasiliteterer både samkonstruksjon av kunnskap samtidig som de muliggjør en internaliseringsprosess som kan være til hjelp ved neste løsning av en oppgave. Det mest sentrale er at handling blir mediert av ytre faktorer (Wertsch 1991). Med mediering menes handlinger som manifesteres av symbolske objekter (Lanolf & Thorne 2006). Mediering tar utgangspunkt i både fysiske og psykologiske redskaper eller symboler som har blitt dannet og modifisert av forskjellige kulturer og generasjoner. Disse redskapene vil for individet muliggjøre en indirekte eller mediert relasjon med sine omgivelser. Mens de fysiske gjenstandene bidrar til at mennesker kan forandre og reorganisere sine miljøer, er symbolske

redskaper som tall, musikk, kunst, språk osv, en hjelp til å kontrollere kognitive og psykologiske prosesser. De fysiske redskapene er på denne måten knyttet til objekter, mens de symbolske redskapene er knyttet til subjekter. Det sosiokulturelle perspektivet er i en slik sammenheng av spesiell betydning fordi: *"higher psychological functions are transactions that include the biological individual, the cultural mediational artifacts, and the culturally structured social and natural environments of which persons are apart* (Cole & Wertsch 1996:4). Utfra et slikt perspektiv er det ikke mulig å løsrive en gitt læringsprosess fra den kulturelle konteksten, fordi alle mentale funksjoner er et produkt av, - og blir påvirket av, sosiale faktorer.

De neste seksjonene kan sees som en forlengelse av det sosiokulturelle læringsperspektivet. Disse er ment å konkretisere hvordan læring kan ta form i en kontekst hvor studenter lærer ved å dele idéer, diskutere og påvirke hverandre. I denne sammenheng bør det understrekes at formålet med teoriene er å skape et bilde av *potensielle* læringsmekanismer i en online-kontekst. Teoriene som her er inkludert er selektert på bakgrunn av den foreliggende forskningen innenfor E-læring, sosiokulturell teori og litteraturgjennomgangen. Dette betyr imidlertid ikke at andre teorier ikke ville vært relevante, men heller at de er mindre sentrale for mine forskningsspørsmål og studiens teoretiskeforankring.

4.1 Læringsfellesskap

På generelt grunnlag kan et fellesskap sies å inneholde fire overordnede komponenter. Disse er medlemskap, påvirkning, integrering og oppfyllelse av behov, og et delt emosjonelt bånd (Sadera m.fl. 2009). Her blir medlemskap definert som å føle tilhørighet, og oppleve et personlig slektskap til gruppen. Påvirkning forstås som en følelse av å ha betydning, og kunne gjøre en forskjell for gruppen. Integrering og oppfyllelse av behov tar for seg hvordan medlemmenes behov blir møtt med ressurser som ligger i gruppen, mens det emosjonelle båndet dreier seg om hvordan medlemmene deler og skaper historier og erfaringer seg imellom (Sadera m.fl. 2009). Imidlertid er det her viktig å skille mellom tradisjonelle fellesskap, læringsfellesskap og online-læringsfellesskap.

Alle fellesskap bygger på disse samme fire komponentene, men er forskjellig når det kommer til interaksjonsform og formål. I en utdanningssammenheng er læringsfellesskap ofte intensjonelt dannet for at nye studenter ikke skal "falle igjennom", og få en mykere overgang

til studentlivet (DiRamio & Wolverton 2006). Med samme utgangspunkt blir online-læringsfellesskap ofte betegnet som et botemiddel for å unngå frafall i fjernundervisning (Hill 2002; McInerny & Roberts 2004; Lee m.fl. 2006). I online-læringsfellesskap brukes teknologi til samarbeid, kunnskapsdanning og måloppnåelse (Yuan & Kim 2014). Basert på Sadara m.fl. (2009) baserer denne oppgaven seg på følgende definisjon: *"..we define community as a group of participants, relationships, interactions and their social presence within a given learning enviroment.." (s. 2).*

For enkelthetens skyld vil den videre teksten bruke begrepet "læringsfellesskap" om fellesskap studenter danner, eller blir del av, i et online-kursforløp. Utover de fire komponentene nevnt foran, har læringsfellesskap spesiell betydning for hvordan deltakerne deler kunnskap, danner mål, sprer idéer og erfaring, støtter hverandre ved behov, erverver, genererer, analyserer og strukturerer informasjon (Yuan & Kim 2014). Som tidligere belyst, er interaksjon av spesiell betydning for læring og kunnskap, og blir av flere utdanningsforskere sett på som den viktigste faktoren for å løse frafallsproblematikk knyttet til fjernundervisning (Garrison & Cleveland-Innes 2005). Samtidig er ikke interaksjon en garantist for læring eller forståelse. Det er kvaliteten på interaksjonen og ikke kvantiteten som kan medføre et kognitivt utbytte (Garrison & Cleveland-Innes 2005).

I et læringsfellesskap har alle medlemmene et ansvar for å lære (McConnell 2006). Selv om læringsfellesskapet er studentdrevet, vil mentorer og instruktører bidra som fasilitører og administratorer. Læringen er i slike fellesskap er en sosial prosess hvor spesielt samarbeidslæring er av sentral betydning (Vrsasidas m.fl. 2004; Ke & Hoadley 2009; Brooks 2010). Deltakerne deler kunnskap og idéer, og skaper således en felles forståelse av de oppgavene de utfører (Watkins 2005). Gjennom samarbeid styrkes medlemmenes relasjoner og skaper sterke bånd (Vrsasidas m.fl. 2004; McConnell, 2006;).

4.2 Samarbeidslæring

Det finnes mye teori innenfor utdanningsforskning, og det finnes mange forskjellige skoler og definisjoner av samarbeidslæring. I en utdanningssammenheng blir ofte lærere oppfordret til å danne samarbeidsgrupper slik at studenter kan lære av hverandre. Idéen bak samarbeidslæring har sitt utspring fra sosialkonstruktivismen hvor Vygotsky (1978) argumenterer for at læring må sees på som en kausal relasjon mellom sosial interaksjon og mentale prosesser. Et viktig

poeng i denne sammenheng er å skille mellom de dyadiske interaksjonene som finner sted blant studenter med samme ferdighetsnivå, og interaksjoner hvor en av deltakerne er mer kompetent enn de andre (Dillenbourg 1996). Ulike studier av samarbeidslæring har ofte forskjellig utgangspunkt i analysen av samarbeid. Samarbeidslæring er en tilnærming til utdanning som baseres på å skape klasseromsaktiviteter, støttet av akademiske og sosiale læringserfaringer (Reed 2014). Samarbeidslæring kan også beskrives som en «strukturering av en positiv gjensidighet». Denne gjensidigheten kommer som en konsekvens av samarbeid mot akademiske mål og gjennomføring av oppgaver. I motsetning til individuell læring, som ofte er preget av konkurranse mellom individer, kan studenter som samarbeider lære av hverandre ved å bygge på hverandres styrker, monitorere og evaluere hverandres arbeid, samt skaffe informasjon de lurte på (Reed 2014).

Ifølge Dillenbourg (1999) bør en teori om samarbeidslæring inneholde fire aspekter: 1) Kriterium for å definere situasjonen (symmetri, grad av arbeidsfordeling), 2) Interaksjonene (symmetri, forhandling), 3) Prosess (gjensidig modellering), og 4) Effekter. En forutsetning for å kunne forstå samarbeidslæring er å se på disse fire aspektene i relasjon til hverandre. Aspektene må forstås som gjensidige, og ikke som en lineær kausalitetsprosess (for eksempel at 1 fører til 2). Med andre ord vil prosessen kunne påvirke interaksjonen og omvendt. I denne studien har jeg valgt å legge til grunn Dillenbourg (1999) sin definisjon av begrepet, hvor samarbeidslæring beskrives som *"en situasjon hvor to eller flere mennesker lærer sammen"*. For å definere en situasjon som samarbeidslæring, avhenger dette av at deltakerne i en studentgruppe er på samme nivå, kan utføre de samme handlingene og har et felles mål. Det sentrale her er at samarbeidet er *"..en koordinert, synkron aktivitet som er et resultat av vedvarende forsøk på å konstruere eller opprettholde en delt forståelse av et problem"* (Roschelle & Teasley 1995;70). Et viktig skille i denne sammenheng er forskjellen mellom arbeidsdelingssamarbeid (egen oversettelse fra cooperative) og samarbeidslæring (collaborative learning). Arbeidsdelingssamarbeid kan ifølge Dillenbourg (1999) beskrives som en fordeling av arbeidsoppgaver i en gruppe, der deltakerne jobber individuelt med hver sine bidrag og setter disse sammen til en helhet til slutt. Følgelig er læringen som finner sted i slike prosesser individuelt forankret. Til forskjell fra dette er samarbeidslæring sosialt forankret når deltakerne skaper mening og kunnskap seg imellom gjennom interaksjon og forhandling i en synkron prosess (Stahl m.fl. 2006).

Studier av samarbeidslæring viser divergerende funn. I en studie blir det konkludert med at læring er mer effektiv når medstudenter lærer sammen og deler idéer, i motsetning til det som er tilfellet for individuelt arbeid (Johnson & Johnson, 1989). Andre studier viser at en felles konstruksjon av hypoteser og kunnskap gjennom gruppearbeid er mer effektivt enn individuell læring (Moller 1998; Brindley m.fl. 2009). Til tross for disse positive funnene har komparative studier av tradisjonell undervisning og samarbeidslæring innen de fleste fag ikke kunnet påvise en signifikant sammenheng mellom de ulike undervisningsmetodene og karakternivå (Lusk & Conklin 2003; Delucchi 2006; Kreie m.fl. 2007; Kourdioukova m.fl. 2011). Imidlertid viser flere studier innen naturfag, teknologi og matematikk at samarbeidslæring kan bidra til å gi bedre resultater enn konvensjonell undervisning (Treisman 1992; Dinan & Frydrychowski 1995; Peters 2005; Scott 2011). Blant disse studiene forklares de gode resultatene med antakelser om at studentene opplevde høyere grad av motivasjon, økt kognitiv stimulering, en opplevelse av å eie innholdet og økt selvtillit (Peters 2005; Scott 2011). Dette kan ha sammenheng med det Brindley m.fl. (2009), omtaler som den aktive kunnskapstilegnelsen studentene gjennomgår når de deltar, diskuterer, informerer og utveksler meninger seg imellom. Læringsprosessen skaper på denne måten et bånd blant studentene fordi deres kunnskapskonstruksjon avhenger av at alle bidrar i diskusjonen. På denne måten kan samarbeidslæring utvikle høyere former for tenkning og generere rikere kunnskap gjennom delte mål, delte funn og en delt fortolkningsprosess (Brookfield 1995; Christensen & Dirkinick-Holmfeld 1996; Jonasson m.fl. 1995; Palloff & Pratt 2005). Interaksjonen bør i likhet med interaksjonen i læringfellesskap ikke vurderes ut fra frekvens, men heller kvaliteten og i hvilken grad interaksjonen påvirker medstudentenes kognitive prosesser (Dillenbourg 1999). Det er viktig å få frem at interaksjonene er styrt som en forhandlingsprosess, hvor de forskjellige deltakerne argumenterer for sin standpunkt og forsøker å overbevise sine medstudenter.

Ut fra empirien over kan det trekkes to slutninger: 1) "God" samarbeidslæring er kontekstavhengig. 2) For å forstå "god" samarbeidslæring, er det nødvendig å analysere interaksjonene som skjer, og ikke individuelle, mentale variabler. Siden mening, - ut fra et sosiokulturelt ståsted, er noe som oppstår i møte mellom mennesker, og kulturen de er en del av, må man også forstå den bakenforliggende konteksten læringen finner sted i (Dillenbourg m.fl. 1996). Det neste avsnittet går nærmere inn på hvordan studenter kan støtte hverandre i en læringskontekst.

4.3 Aktiv læring

Aktiv læring kan ifølge Bonwell & Eison (1991), omtales som en instruksjonsmetode hvor ansvaret for å lære legges på den lærende. Dette gjøres ved at studenten aktivt tar del i sin egen læringsprosess ved å lese, skrive, diskutere og utføre problemløsning. En viktig forutsetning for å kalle denne prosessen for aktiv er at den lærende «*handler og reflekterer over hva han faktisk gjør*» (Bonwell & Eison 1991;19). Denne definisjonen trekkes på bakgrunn av fem essensielle punkter med generelle karakteristikk av strategier som promoterer læring i klasserommet:

- Studenter gjør mer enn bare å lytte
- Istedenfor å overføre informasjon passivt, er det viktig å utvikle studentens ferdigheter
- Studenter er involvert i høyere former for tenkning (analyse, lage hypoteser, evaluere)
- Studenter engasjeres i aktiviteter som lesing, diskusjoner og skriving.
- Studentene må få utforske egne holdninger og verdier

I denne studien tar *aktiv læring* utgangspunkt i Joel (2006) sin følgende definisjon (egen oversettelse):

«Å engasjere studentene i aktiviteter som presser dem til å reflektere over egne idéer, og hvordan de skal bruke dem; Kunnskapen som erverves ved deltakelse og bidrag; Prosessen som bidrar til at studentene, både fysisk og mentalt, er aktivt lærende når de samler informasjon, tenker og driver med problemløsning» (s.3).

Som en videreføring av Bonwell & Eison (1995) sine fem kjernepunkter, lister Joel (2006) opp fem strategier for å promotere aktiv læring:

1) *Læring involverer en aktiv meningskonstruksjon.* Følgelig er det studenten som konstruerer kunnskap og mening i en aktiv læringsprosess. Kunnskap er altså ikke noe som kan dannes på bakgrunn av ren overføring, men blir til ved at den lærende reflekterer og skaper mening ut av innholdet som presenteres. De lærende konstruerer mening på bakgrunn av informasjonen og modellene de allerede besitter, for så å fortolke den nye informasjonen til det de allerede vet (McMahon 1997). Meningsdannelsen blir deretter fasilitert av flere forskjellige linker mellom den informasjon som blir tilegnet, og den allerede eksisterende informasjonen. Informasjon og mening samles og lagres i mentale modeller og representasjoner (Joel 2006). De lærende

overfører ikke kunnskap fra den eksterne verden til sin hukommelse, men danner egne fortolkninger basert på deres tidligere erfaringer og interaksjoner med verden. En viktig distinksjon i denne sammenheng er hvordan aktiv læring er studentsentrert, mens den tradisjonelle undervisningen er lærersentrert (Joel 2006). Instruktøren og den lærende vil på denne måten ta del i en felles læringsprosess, ved at de lærer av hverandre (Holt & Williard-Holt 2000).

2) *Læring av fakta («hva» -deklarativ kunnskap) og å lære hvordan man gjør noe («hvordan» - prosedural kunnskap) er to forskjellige prosesser.* Å lære fakta om fysiske lover er forskjellig fra å lære hvordan man skal løse et problem uten denne faktaen. Om det er forventet at studenten skal bruke kunnskap til å løse et problem, må det først etableres en praksis hvor studenten får øve med kontinuerlig tilbakemelding fra en veileder (Joel 2006).

3) *Enkelte lærte ferdigheter er kontekst- og domeneavhengig, mens andre kan overføres til andre domener.* Med overføring menes at lært kunnskap kan påvirke læring i andre emner (eller i en annen kontekst). Det skilles mellom en positiv og negativ overføring, hvor den positive kan brukes i nye kontekster.

4) *Å lære sammen med andre kan bedre læringsutbyttet.* Det finnes flere tilnærminger til å fasilitere samarbeidslæring. Problembasert læring, samarbeidslæring, arbeidsdelingslæring, «peer learning», er alle beskrivelser på en slik tilnærming. I en metareview av Johnson m.fl. (1998) ble det undersøkt 164 studier av samarbeidslæring-tilnærmelser. Her konkluderes det med en sterk evidens for fordelene slik læring gir. Imidlertid er det fortsatt knyttet en del usikkerhet til hvordan man kan implementere disse tilnærmingene til en online kontekst (Reeves m.fl. 2004). For at samarbeidslæring skal fungere, forutsetter dette flere faktorer som blant annet få deltakerne til å snakke sammen, artikulere, og skape forståelse gjennom spørsmål og svar.

5) *Meningsfull læring fasiliteres av artikulerte forklaringer, enten det er til seg selv, medstudenter eller lærere.* En relativt vanlig oppfatning er at alle fag har et eget «språk». Følgelig er en viktig del av læringsprosessen å kunne lære fagspråket i praksis. Både det å snakke, skrive og løse relevante problemer kan bidra til å øke det totale læringsutbytte. Det essensielle her er betydningen av å artikulere og eksternalisere den pågående kunnskapsdannelsen (Bransford, Brown & Cocking, 2000). Dette er ifølge Saywer (2006) en relativt kompleks prosess siden studentene ikke skal artikulere det de allerede kan, men heller

uttrykke sin midlertidige forståelse i en pågående prosess. Følgelig går artikulering og læring hånd i hånd, i en gjensidig forsterkende sirkel (Sawyer 2006). Med andre ord vil det «å tenke høyt», kunne bidra til at studentene lærer fortere og dypere enn ved stillelesning. En av grunnene til at artikulering kan bidra til å heve kvaliteten på læringen, er muligheten den gir i form av refleksjon og metakognisjon, dvs. å tenke på læringsprosessen og kunnskapsdannelsen (Palloff & Pratt 2005). I det studentene har artikulert sin midlertidige forståelse, bør omgivelsene støtte dem til å reflektere over hva de faktisk har artikulert. Denne artikuleringsprosessen kan knyttes til det Vygotsky (1978) omtaler som internaliseringsprosessen som tar form når mennesker interagerer med andre mennesker. Det argumenteres for at en uttrykt handling eller representasjon blir rekonstruert mentalt, og at en interpersonlig prosess blir transformert til intrapersonlig. Med dette menes at tenkning og mentale funksjoner igangsettes i møte med andre mennesker. Tenkning er følgelig noe som foregår på to plan; først på det mellommenneskelige, så på det kognitive (Vygotsky 1978). Denne internaliseringsprosessen er imidlertid vidt debattert blant utdanningsforskere (for eksempel Fernyhough 2007; Psaltis m.fl. 2009). Det er imidlertid enighet om at samarbeid og interaksjon er av kritisk faktor for læring, forutsatt riktig støtte (Sawyer 2006).

4.4 Scaffolding

Scaffolding kan ifølge Wood, Bruner & Ross (1976) defineres som: "*Scaffolding situations are those in which the learner gets assistance or support to perform a task beyond his or her own reach if pursued independently when "unassisted"*" (s. 90). Scaffolding blir regnet som en videreføring av Les Vygotskys (1978) teori om *sonen for nærmeste utvikling*. Sonen for nærmeste utvikling (Zone of Proximal development, eller ZPD) er utdypet tidligere, og definert som "*the distance between the child's actual developmental level as determined by independent problem solving and the higher level of potential development as determined through problem solving under adult guidance and in collaboration with more capable peers*" (Vygotsky, 1978:86). På bakgrunn av disse to definisjonene kan scaffolding beskrives som læring ved at en person får hjelp av en mer kompetent annen person til å utføre en oppgave vedkommende ikke ville klart alene. Læring foregår følgelig på to plan. Det ene er det sosiale, og det andre er det indre. Interaksjon er i dette tilfellet en betingelse for læring på alle nivåer. Vygotsky argumenterer for at den sosiale interaksjonen mellom lærere, elever, veiledere, foreldre og instruktører bidrar til utviklingen av kunnskap (Linder m.fl. 2006; Dennen &

Burner, 2007). Disse interaksjonene gir elevene mulighet til å lære nye konsepter mer effektivt, enn om de skulle lært innholdet alene (Wood m.fl. 1976). Selve terminologien "scaffold" (på norsk "stillas") blir i byggebransjen brukt som en midlertidig struktur for å oppgradere eller reise nye bygninger. I en læringssammenheng blir scaffolding brukt som en metafor for hvordan man bygger et midlertidig stillas rundt studenten, ved å gi det støtte til å løse oppgaver det ellers ikke ville klart (Van De Pol m.fl. 2010). En slik fremgangsmåte kan bidra til å gjøre læringen av nye, komplekse fenomener lettere å håndtere samtidig som studentene kan fokusere kunnskapskonstruksjon og mer avanserte mentale prosesser som for eksempel kritisk tenkning (Way & Row, 2008). Etter hvert som studenten utvikler sin forståelse, vil også behovet for scaffolds forsvinne. Med andre ord er scaffoldingen sterk i begynnelsen, men avtar etter hvert som studenten får en bedre forståelse, og ansvaret for videre læring flyttes over på studenten (Palinscar 1986).

4.4.1 Scaffolding og symmetri

Forskning på scaffolding har gitt et svært omfattende reportoar av ulike scaffolding-strategier. Det er i denne sammenheng behov for å skille mellom scaffoldingstrategier i et online-læringsmiljø og i en ansikt-til-ansikt relasjon. Denne distinksjonen er svært sentral av flere årsaker. For det første vil det i et online-læringsfellesskap ofte være studenter som scaffolder sine medstudenter, og ikke læreren (Jumaat m.fl. 2014). Ifølge Rogoff (1990) er det forskjeller i måten scaffolding tar form innenfor symmetriske og assymmetriske relasjoner, altså forskjeller innenfor en student-student og en lærer-student relasjon. Det er naturlig å tro at studenter ikke har de samme forutsetningene for å tilrettelegge og veilede medstudenter som en lærer. Den assymmetriske relasjonen mellom en ekspert og nybegynner kjennetegnes ved at læreren kan forstå hvor "støtten bør settes inn" på bakgrunn av lærerens kompetanse og pedagogiske evner, og forståelse av studentens behov. På samme måte kan det være vanskelig for en student å kartlegge sine medstudenters behov og forutsetninger. Forskning viser at scaffolding mellom uerfarne medstudenter ofte er mindre eksplisitt og intensjonell enn scaffolding av en lærer (Tabak & Baumgartner 2004). Til tross for dette viser forskning at grupper kan løse mer komplekse oppgaver enn det en person ville ha klart alene (Sharma & Hannafin, 2007).

Basert på en tradisjonell scaffoldingforståelse (Wood, Bruner & Ross, 1976), innebærer de forskjellige scaffoldingstrategiene hint, etablere felles mål, vurdere forståelse, forklare

konsepter og respondere på spørsmål. Disse interaksjonene kan endres over tid ettersom studentene jobber sammen og blir kjent med hverandre, noe som kan medføre at det utvikles egne scaffoldingstrategier innad i gruppen.

Med scaffolding i et online-miljø, menes den støtten som blir gitt av instruktører og lærere ved bruk av teknologi. Disse lærerene vil bruke forskjellige teknologiske hjelpemidler til å bidra i undervisningen. Teknologien muliggjør virtuelle læringsmiljøer hvor medstudenter kan kommunisere og lære av hverandre. Slike verktøy gjør det også enkelt for læreren å måle fremgang. Jumaat m.fl. (2014) fant i sin metaanalyse av online læringsmiljø, fire typer scaffolding: 1) Konseptuell scaffolding, 2) Prosedural scaffolding, 3) Strategisk scaffolding, og 4) Metakognitiv scaffolding. Konseptuell scaffolding forstås her som hjelpen studentene får til hva de bør vurdere å lære, samt veiledning til å forstå nøkkelbegreper. Den prosedurale scaffoldingen skal bidra til at studentene bruker adekvate redskaper og hjelpemidler riktig. Videre omtales den strategiske scaffoldingen som den hjelpen studentene får til å finne alternative strategier og metoder til å løse komplekse problemer. Metakognitiv scaffolding er ment å gi studentene hint til å tenke over hva de lærer, og å reflektere over hva de har lært. Den sistnevnte typen er ifølge Jumaat m.fl. (2014) det vanligste forskningsfeltet innenfor online scaffolding, og skal bidra til å oppnå høyere tenkning og bedre evne til å planlegge frem i tid.

En vellykket scaffolding bygger på en felles forståelse av målet for aktiviteten. Selvom enkelte elementer i en aktivitet kan være utover det eleven kan klare selv, er intersubjektivitet (Rogoff 1990; Wersch, 1985) eller delt forståelse av aktiviteten av kritisk betydning. Intersubjektivitet oppnås når læreren og eleven sammen definerer oppgaven slik at begge oppnår eierskap til den, og de får en delt forståelse av hvordan de skal løse den. Dette kan bidra til å skape motivasjon til å gjennomføre oppgaven slik at det neste steget ikke blir like "risikabelt" (Wood m.fl. 1976).

4.5 Oppsummering av teori

I dette kapitlet er det redegjort for sentrale teorier som er relevante for å forstå hvordan mennesker lærer på bakgrunn av samarbeid, interaksjon og meningsdannelse. På bakgrunn av læringstilnærmelsen denne studien har, kan avsnittene om aktiv læring, samarbeidslæring og læringsfellesskap bli forstått som en videreføring og konkretisering av hva som menes med en sosiokulturell tilnærming til læring. Imidlertid må ikke teoriene tolkes som en kausalprosess, som at for eksempel aktiv læring fører til samarbeidslæring eller omvendt, men heller som et supplement til å forstå hvordan læring består av forgreninger i en sosiokulturell dyade. Med andre ord vil forskjellige læringskontekster bære preg av flere forskjellige teoretiske ståsteder.

Jeg har nedenfor valgt å oppsummere de teoretiske bidragene i tabellen nedenfor, for å vise min forståelse av disse og på samme tid gi ett koherent bilde av det teoretiske rammeverket.

Tabell 1)

1) Læringsfellesskap	<i>Medlemskap, påvirkning, integrering, oppfyllelse av behov, og delt emosjonelt bånd</i>
2) Samarbeidslæring	<i>Samkonstruksjon av kunnskap, læring og mening, gjennom en felles fortolkningsprosess av refleksjon og diskusjon.</i>
3) Aktiv læring	<i>Aktiv utvikling av ferdigheter og evner, gjennom analyse, evaluering, syntesetesting, artikulering og diskusjon.</i>
4) Scaffolding	<i>Hint, forklare konsepter og respondere på spørsmål med utgangspunkt i en evaluering av medstudentens nåværende kunnskapsnivå.</i>

Dette rammeverket er noe som jeg til senere vil bruke i analysekapitlet (se kap. 6) og i det etterfølgende diskusjonskapitlet (se kap 7). Som det fremgår av tabellen bygger mange av teoriene på relativt like operasjonaliseringer. For eksempel kan aktiv læring bli ansett å være en del av samarbeidslæring, og omvendt. Sentralt for dem begge er at diskusjon og artikulering fremmer læring gjennom fortolkning, analyse og refleksjon. På denne måten er det ikke mulig å bedrive samarbeidslæring uten å være aktivt lærende. Samtidig kan ikke en student scaffold sine medstudenter uten selv å ta del i samarbeidslæring eller aktiv læring.

5 Metode

Strukturen på analysen er dannet på bakgrunn av forskningsspørsmålene, det teoretiske rammeverket og den tidligere forskningen på Facebook. Før redegjørelsen for analysen vil jeg gi en beskrivelse av caset, metoden og den analytiske prosedyren.

Den tematiske strukturen på dette kapittelet er som følger: Først vil det bli redegjort for caset, deretter for metodevalg og dets relevans for forskningsspørsmålene. Neste seksjon omhandler datainnsamlingen, forberedelser og prosessen med å gjøre dataene tilgjengelig for analyse. Avslutningsvis vil spørsmål vedrørende validitet, reliabilitet og etiske hensyn bli omtalt.

5.1 Caset

Denne studien tar utgangspunkt i en Facebook-gruppe knyttet til et pilotprosjekt på Handelshøyskolen BI. Fra en evalueringsrapport i etterkant av piloten kommer det frem at formålet var å øke læringsutbyttet for studentene gjennom økt studentaktivitet. Det ble lagt vekt på å motivere og informere studentene på et tidlig tidspunkt, blant annet med en egen «opptrappingsrakket», hvor studentene skaper forventninger og venner seg til en mer aktiv studieform.

Piloten er forankret i en tanke om at studenter jobber for lite underveis i kurset, og heller benytter seg av en «skippertak» - strategi før eksamen. Læring er en modningsprosess og aktivitet er en forutsetning for læring. BI anser med dette nye prosjekter og konsepter som viktig for å motivere til aktivitet gjennom hele kurset. De tar også utgangspunkt i at studentene kan være gode læringspartnere for hverandre, og at dette er noe BI ikke tidligere har utnyttet i særlig stor grad i nettbaserte kurs.

Dette er et nettstudium som foregikk i perioden 17. august – 20. desember, høsten 2014. Kurset beskrives som en innføring i faget markedsføringsledelse. «Faget omhandler hvordan virksomheten organiserer, kommuniserer og leverer sitt markedstilbud, samt hvordan virksomheten systematisk og kontinuerlig analyserer markedet og konkurransen. En sentral oppgave i markedsføringsledelse er hvordan virksomheten skal sikre nåværende og fremtidige inntekter, og er således et overordnet ledelsesansvar. Faget er grunnleggende i en ledelsesutdanning og inngår derfor som et av basiskursene i alle BI sine bachelorstudier».

Siden kurset er nettbasert har informasjon og diskusjon primært foregått på It's Learning i tidligere gjennomføringer. Imidlertid ble denne plattformen stort sett bare benyttet til praktisk informasjonsdeling og ikke læringsaktiviteter som diskusjoner og problemløsning.

Kursansvarlig ønsket derfor å supplere It's Learning med en plattform hun visste studentene allerede benyttet og kjente til. En egen, lukket gruppe ble derfor dannet på Facebook ved semesterstart. Denne gruppen skulle primært bli benyttet til læringsaktiviteter som faglige diskusjoner, informasjonsdeling og fungere som en støttekanal ved behov. I tillegg skulle den bli brukt til å danne relasjoner mellom studentene.

Ved semesterstart var det påmeldt 284 nettstudenter, med varierende alder og utdanningsnivå, fra hele landet i tillegg til studenter bosatt i utlandet. Av disse var det 242 studenter som meldte seg på kursets Facebook-gruppe. Her ble studentene, i starten av semesteret, bedt om å introdusere seg selv og hvilke tanker de hadde om markedsføring. Underveis i hele kursforløpet ble studentene anbefalt å løse caseoppgaver de fikk tilgang til på It's Learning. Kurslederen oppfordret studentene til å diskutere utfordringer og problemer underveis i Facebook-forumet. Kursansvarlig var bevisst på at gruppen skulle være studentstyrt. Forespørsler etter svar vedrørende formelle krav, praktisk informasjon eller fagelig tematikk ble derfor sjelden besvart av den kursansvarlige, men heller av medstudenter.

Den siste måneden før semesterslutt, fikk studentene tildelt en prosjektoppgave som skulle utgjøre 100% av karakteren. Etter endt eksamen ble det konstatert en karakterøkning på 0,6 poeng sammenlignet med 2013 semesteret. Av de 284 påmeldte var det 45% som ikke avla eksamen.

5.2 Valg av metode og forskningsdesign

Denne studien tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming til forskningsspørsmålet hvor formålet er *"..å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet"* (Dalen 2011:15). Kvalitativ forskning er en situert aktivitet som består av fortolkning og praksis som skal bidra til å synliggjøre virkeligheten. Den forandrer verden gjennom en rekke representasjoner, som feltnotater, intervjuer, samtaler, fotografier, video og båndopptak. *"This means that the qualitative researchers study things in their natural settings, attempting to make sense of, or interpret, phenomena in terms of the meanings people bring to them"* (Denzin & Lincoln 2005:3). I lys av dette sitat er det

nødvendig å klargjøre hvordan jeg har godt frem i arbeidet med innsamlingen av datamaterialet.

Et forskningsdesign kan sies å være en plan, struktur eller strategi som legges til grunn for å belyse og svare på forskningsspørsmål eller problemer. Planen er ment å gi leseren en forståelse for sentrale valg, i alt fra hypoteseformulering til operasjonaliseringer og den avsluttende dataanalysen (Kerlinger 1986). Forut for sin tid uttalte Rice & Rogers i 1984, at nye online-miljøer skaper kontekster hvor tradisjonelle forskningsdesign og metoder har en begrenset troverdighet, og at "*..the nature of the media themselves may create limitations, as well as opportunities*" (Kozinets 2011:68). Fra tidligere har forskning på online-læring blitt kritisert for å være for besatt av komparative studier mellom ansikt-til-ansikt og online-læring, hvor det har vært et problem å designe en robust metode og kontrollere for ytre variabler (Lowenthal & Leech, 2009). På et mer overordnet plan kan denne kritikken knyttes til det Greenhow (2011) omtaler som et for stort fokus på måling av kvantitative, teknologiske intervensjonseffekter uten å se på de bakenforeliggende årsakene. Å finne signifikante korrelasjoner basert på komparative, kvantitative studier kan være nyttig i og for seg, men ikke uten å svare på spørsmålene hva, hvorfor og hvordan resultatene har blitt til (Windschitl 1996). På bakgrunn av det foreliggende forskningsspørsmålet, tidligere forskning og det teoretiske rammeverket var det avgjørende å finne en metode som kunne ta for seg det relativt store, men heterogene datamaterialet. Siden primærdataene bestod av transkripter, intervjuer og student-evalueringer var det en utfordring å finne kun én metode som kunne belyse de læringsprosessene som fant sted på forumet.

For å møte denne utfordringen har det i denne studien derfor blitt valgt en metode-triangulering. Triangulering i kvalitativ forskning innebærer å bruke flere metoder for innsamling og analyse av data (Rothbauer 2008). Fordelen med en slik fremgangsmåte er at man kan vurdere et komplekst fenomen fra flere vinkler. (Selve konseptet triangulering er stjålet fra geometrien hvor et enkelt punkt konvergerer på bakgrunn av mål fra to andre distinkte punkter). Triangulering blir regnet som en forskningsstrategi som har til hensikt å redusere forskningsmessig forutinntatthet og potensielle mangler ved å bruke kun én metode. Den ble introdusert på 1950 og -60 tallet, for å øke validiteten og kredibiliteten til forskningsfunn. Imidlertid kan det fra et sosiokulturelt perspektiv, bli ansett å være en svakhet å kombinere forskjellige metoder og datatyper (Arnseth 2004). Dette har sammenheng med at

forskjellige metoder kan konstituere et fenomen på forskjellige måter, samtidig som analysen kan bli både inkohærent og ufokusert.

Læring i digitale omgivelser er et komplekst fenomen. Faren ved for eksempel bare å ta utgangspunkt i kvalitative intervjuer, er at analysen og diskusjonen blir overforenklet. På den andre siden vil bruken av bare innholdsanalyse eller studentevalueringer kunne gi interessante data, men mangle forklaringskraft med tanke på bakenforeliggende årsaker til hva, hvordan og hvorfor et resultat ble til. På bakgrunn av det sosiokulturelle perspektivet på læring, datamaterialet og det teoretiske rammeverket forøvrig, er formålet med metode-triangulering i denne sammenheng å identifisere, utforske og forstå de mange dimensjonene av læring som finnes i enheten for analyse (Rothbauer 2008). En annen fordel ved å kombinere flere kvalitative metoder, er at det gir rom for en større grad av fleksibilitet slik at det blir lettere å gripe fatt i nye, interessante aspekter som dukker opp underveis i arbeidet med datasettet (Arnseth 2004).

På bakgrunn av metodetrianguleringen har det imidlertid vært viktig å skape temaer som lar seg overføre til intervjuene og student-evalueringene. Dette er viktig av flere årsaker. For det første vil analysen bli mer konsistent og sammenhengende. For det andre vil et sett med hovedtemaer gjøre arbeidet med teoretiske implikasjoner og funn "lettere" å avdekke i diskusjonen. For det tredje kan disse hovedtemaene bidra til å gjøre eventuelle funn enklere å validere, fordi de kan komme til uttrykk fra flere forskjellige vinklinger og perspektiver og på den måten å forsterke hverandre. Jeg fant det mest naturlig å bruke operasjonaliseringene fra de tidligere nevnte teoriene som utgangspunkt for tema (se 4.5). På denne måten fungerer operasjonaliseringene som observerte indikatorer for de ovennevnte teoriene i intervjuene og student-evalueringen. En slik fremgangsmåte gir imidlertid visse utfordringer med tanke på validitet, reliabilitet og etiske hensyn (se 5.6).

I innholdsanalysen vil temaene bli knyttet til relevante indikatorer for å kartlegge Facebook interaksjonene. Hovedfunnene fra innholdsanalysen vil overføres til de andre metodene ved hjelp av den samme tematiseringen. Intervjuene og student-evalueringene kan i denne sammenheng sees på som viktige ledd for å forstå funnene fra innholdsanalysen.

5.3 Innholdsanalyse

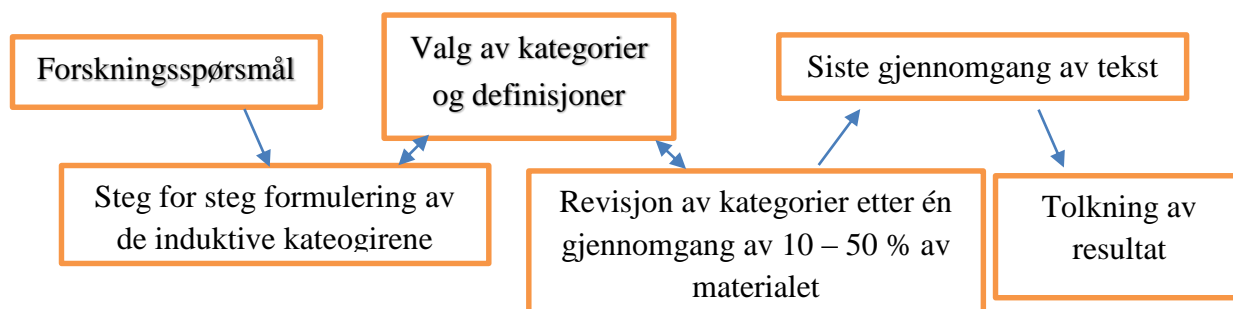
Innholdsanalyse har en lang historikk i forskning, og dateres så langt tilbake som til 1800-tallet (Hsieh 2005), og er i dag en relativt mye benyttet metode (Barron 2003; Gunawardena, Lowe & Anderson 1997; Strijbos, Martens & Jochems 2006; Schellens & Valcke 2005; Weiberger & Fischer 2006). I sin opprinnelse ble forskning på diskusjonstranskripsjoner primært brukt til å samle inn kvantitativ data om deltakelsesnivåer som ble statistisk beskrevet (Henri 1992). Imidlertid sa ikke disse kvantitative indikasjonene på studentdeltakelse noe om kvaliteten på interaksjonene (Meyer 2004). I nyere tid har det blitt vanligere å bruke innholdsanalyse i kvalitative studier hvor formålet er å analysere de språklige karakteristikene på kommunikasjonen i bestemte kontekster. Henri (1992) omtaler blant annet disse kontekstene som (egen oversettelse) «*en gullmine av informasjon vedrørende den psykososiale-dynamikken som pågår i arbeidet mellom studenter, strategiene de adopterer, og tilegnelsen av kunnskap og ferdigheter*» (s. 118). Slik går den kvalitative innholdsanalysen lenger enn det å bare telle ord, men fokuserer heller på å klassifisere store mengder tekst i relevante kategorier. Denne teksten kan være alt fra verbal, printet, elektronisk form og kan være hentet fra narrativer, spørreundersøkelser, intervjuer, fokusgrupper, observasjoner eller medier som artikler, bøker eller manualer (Kondracki & Wellman, 2002). Kategoriene kan representere eksplisitt kommunikasjon eller være dedusert på bakgrunn av et teoretisk rammeverk. En av utfordringene ved å bruke innholdsanalyse er å bestemme hva som skal være gjenstand for analyse i diskusjonen. En mulighet her er å vurdere hver setning som en enkelt enhet for analyse (Fahy et. Al 2001). En annen mulighet er å vurdere ett konsistent tema, eller en idé studentene poster på et bestemt tidspunkt i diskusjonen (Gunawardana m.fl. 1997; Rourke m.fl. 2001). Ifølge Hsieh (2005), er det viktig å bestemme hvorvidt forskeren ønsker å bruke en *konvensjonell innholdsanalyse*, en *dirigert innholdsanalyse* eller en *summarisk innholdsanalyse* fordi disse legger føringer på kodingen og de øvrige valgene forskeren må ta. Valg av enhet for analyse avhenger av konteksten og bør bli veloverveid, fordi eventuelle forandringer i størrelse i enhet for analyse kan påvirke kodingen og få forskjellige resultatet ved bruk av forskjellige modeller (Cook & Ralston, 2003).

Siden formålet med denne studien er å avdekke interaksjoner som fasiliteter samarbeids- læring, har kategoriseringen og kodingen tatt utgangspunkt i en dirigert innholdsanalyse. Fordelen ved å bruke denne metoden er at man kan ta utgangspunkt i foreliggende teori, slik at kategoriene kan dannes på bakgrunn av teoretiske operasjonaliseringer. Fremgangsmåten

tillater meg også å spare tid ved at jeg slipper å telle antall ord eller setninger, slik som i en konvensjonell innholdsanalyse, samtidig som resultatene fra analysen tematisk kan fremstilles på en ryddig måte for å gjøre det enklere å belyse funn fra de andre metodene. Denne prosessen vil bli utdypet nærmere i avsnittet om datainnsamling.

5.3.1 Det innholdsanalytiske rammeverket

Primærdataene bestod av tilsammen 2100 poster i Facebook-gruppen. For effektivt å kunne kode disse postene i relevante kategorier, valgte jeg å bruke HyperResearch som er spesielt egnet for koding av kvalitative data. På grunn av det store antallet poster, valgte jeg å ta utgangspunkt i hele sammensetninger av interaksjoner som utgangspunkt for én kategori. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv vil dette også kunne si noe mer om konteksten for interaksjonene enn om jeg bare hadde kodet en- og en setning (Hsieh 2005). Her kunne det foreksempel være en tråd hvor en student spurte om hjelp til å finne informasjon eller en student som trengte hjelp til å løse et problem. Hovedkommentaren og alle underkommentarene ble i denne sammenheng kategorisert som henholdsvis "informasjonsdeling" og "scaffolding". På denne måten kan de forskjellige kategoriene forstås som ulike tema for interaksjonene. Selve prosessen med å utforme kategorier ble gjort på bakgrunn av induktiv-tilnærming til datasettet hvor retningslinjene satt av Mayring (2000) ble fulgt:



Figur 1)

Hovedidéen bak fremgangsmåten er, først å formulere kategoriene på bakgrunn av det teoretiske rammeverket og forskningsspørsmålene. Disse kategoriene blir så brukt til å bestemme hvilke aspekter fra teksten som skal tas i betraktning. Etter hvert som jeg gjennomgikk materialet, oppdaget jeg flere ganger at enkelte kategorier passet dårlig, eller var for overfladiske. I disse tilfellene ble jeg nødt til å lage nye kategorier, eller justere allerede eksisterende kategorier. Arbeidet med klassifiseringen ble dermed en iterativ prosess hvor de mange endringene gjorde at kategoriene stadig ble mer raffinerte og nyanserte. For eksempel ble særlig relevante interaksjoner markert med tilleggs kategoriene "ekstraordinært" eller

"superekstra" slik at jeg lett kunne lokalisere dem igjen for en grundigere analyse. Disse ble imidlertid fjernet etterhvert som de andre kategoriene ble utviklet og kunne erstatte disse. Jeg brukte også kategorien "samarbeidslæring" i starten. Imidlertid innså jeg raskt at denne kategorien var altfor stor. I stedet for å bruke "samarbeidslæring", gikk jeg tilbake og dannet kategorier på bakgrunn av hvordan "samarbeidslæring" fra tidligere har blitt operasjonalisert i teorikapittelet. Dette medførte igjen en utfordring: hva om bare enkelte kategorier passer til interaksjonene, og ikke alle? Er det da snakk om samarbeidslæring? Har operasjonaliseringene mangler, eller er dette et nytt fenomen jeg ikke tidligere har avdekket? Denne iterative prosessen medførte tilslutt at jeg endte opp med tretten kategorier for interaksjonene i gruppen. Disse er gjengitt i modellen nedenfor med henholdsvis forklaringer og eksempler (Tabell 3):

Tabell 2)

Kategorier	Eksempel
1) Annet	Ikke direkte faglig relatert.. « <i>Er det noen som skal på samlingene den 29-31 august ved BI Nydalen?</i> »
2) Scaffolding	Gi veiledning og støtte.. Student 1:» <i>Mens når man ser nærmere på tallene så ser man at selskapet taper penger (antakeligvis primært grunnet avskrivning av busser, noe likt drosjeeksempelet i innlegget fra i stad), hvorpå disse tallene ikke er tatt med i EBITDA. I 2013 tapte de nesten 2 kroner per aksje»....</i> Student2: « <i>Wow, tusen takk for et skikkelig utfyllende svar! skal se nærmere på alt dette ikveld, og lese godt over alt du har skrevet!</i> »
3) Diskusjonsspørsmål	Starte dialog, elaborering og utveksling av idéer eller tanker.. Student: « <i>Kjør gjennom følgende tankeprosess, jeg aner ikke hvilket resultat du får, men kan hende du sitter på en god diskusjon selv: Vil du som markedsfører si det er i orden å ta og bruke bilde av en boligblokk i markedsføring av vinduspussing i høyden? Hvis nei, hvorfor ikke, og hvis ja, hvorfor?</i> »
4) Forventninger	Forventninger til kurset: « <i>Gleder meg masse til å starte dette kurset med dere!</i> »
5) Informasjonsdeling	Deling av informasjon: Student 4: « <i>Et godt tips til alle her er å følge litt med på Samsung sin lansering av galaxy s4 note telefonen 3. September. Det er direkte streaming på samsung.no tror jeg ellers så kommer amobil.no og alle disse tekno magasinene med direkte oppdateringer. Det er spennende å se hvordan de hauser opp stemningen før lanseringene med rykter og snakk om utsende osv... mye å lære der. Apple sin lansering er den 9. Ting blir ekstra morsomt da disse to gigantene er nærmest i krig.</i> »
6) Introduksjon	Selv-presentasjon ved oppstart. « <i>Hei! Jeg heter og bor på Nøtterøy. Jeg jobber som..</i> »
7) Lenkedeling	Deling av lenker, URL's. « <i>Hei! Her er kanskje en side som er relevant for noen http://www.dyreparken.no/om-oss/Fakta-om-Dyreparken/Fakta om Dyreparken - Dyreparken</i> »
8) Uttrykt Læring	Evaluerings, og uttrykt ny kunnskap i samtale med andre « <i>.. vi kan da konkludere med, eller i alle fall med relativt trygghet, at Telemark i utgangspunktet kan høre til et segment men allikevel skille seg ut på grunn av lokale forskjeller.</i> »

9) Filmsnutt	Kursansvarlig legger ut filmer med positive kommentarer
10) Oppgave gitt av Kursansvarlig	<p>Øvingsoppgaver, Prosjektoppgave lagt ut på IT's Learning</p> <p>Student 1: <i>«Når det gjelder bruk av teori i innleveringsoppgaven...kan man skrive teorien direkte fra pensum eller må man omformulere den? Kursansvarlig?»</i></p> <p>Kursansvarlig: <i>«Skriv gjerne direkte. Det gjør ingenting Det viktigste er at dere viser at dere faktisk bruker teorien»</i></p>
11) Kursansvarlig kommentar	Kursansvarlig kommenterer eller svarer på spørsmål: <i>«Dette velger du selv. De målgruppene du nå nevner, er de som Dyreparken definerer som sine målgrupper,- spørsmålet er om disse er de målgruppene som er mest lønnsomme og om du derfor bør definere de på nytt.... det er dette hele prosjektoppgaven handler om.»</i>
12) Ønske om samarbeid	<p>Ønske om å samarbeide med medstudenter</p> <p><i>«Hei noen i fra Trondheims området som vil samarbeide om eksamensoppg? Send meg gjerne en melding».</i></p>
13) Studentspørsmål	<p>Spørsmål relatert til arbeidskrav og praktisk informasjon</p> <p><i>Student 1 «Lurer på en ting når det gjelder PESTEL-analysen. Jeg har tatt utgangspunkt i tabellen på s 284 når jeg setter opp analysen, men dette blir jo korte setninger og stikkordsform. Skal alle disse punktene i tillegg utdypes med mer forklarende tekster? Eller holder stikkordsformen?»</i></p> <p><i>Student 2: «Hei! Jeg bare lurere på hvor man skal finne lønnsomheten til de ulike konseptene? Må man inn på årsrapportene på dyreparken.no? Jeg er helt blank og aner ikke hvor jeg skal lete..»</i></p> <p><i>Student 3: «Er det dette du leter etter..? http://www.dyreparken.no/om-oss/Arsrapporter/»</i></p>

Kategoriene er ment å være indikatorer på samarbeidslæring, aktiv-læring, scaffolding og læringsfellesskap slik begrepene har blitt operasjonalisert tidligere. Særlig er kategoriene "scaffolding", "diskusjon" og "uttrykt læring" av betydning fordi de- relativt sett, lett lot seg identifisere og relatere til aktuell teori. De andre kategoriene er ment å illustrere hvordan plattformen brukes som et redskap for å dele informasjon og bygge relasjoner, for på denne måten å danne et grunnlag for aktiv læring, samarbeidslæring og scaffolding.

5.4 Intervjuer

I et kvalitativt forskningsintervju prøver man å forstå et fenomen utfra informantens perspektiv, ved å avdekke mening fra vedkommendes erfaringer. Formålet er "*..å bringe kunnskap om ett konsept eller en teori*" (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006:1). Selve begrepet intervju betyr egentlig "en utveksling av synspunkter" mellom to personer om et felles tema (Kvale & Brinkman, 2009). Avhengig av hva slags problemstilling eller tema som ønskes

belyst, må forskeren velge hvorvidt intervjuet skal være åpent, semi-strukturert, eller strukturert (Dalen 2011). Hovedskillet mellom disse tre typene dreier seg om strukturen på intervjuet, om det skal bli ledet av ferdige definerte spørsmål eller ikke. Dette blir gjerne omtalt som grad av "fleksibilitet" (Kumar 2005). Desto mer fleksibel intervjuformen er, desto lettere er det å følge opp nye vinklinger, aspekter og idéer som dukker opp underveis i intervjuet, fordi samtalen er mer åpen. Faren er at samtalen flyter ut i irrelevant tankegods eller at informanten kvier seg for å fortsette (Kivits 2011). Semistrukturert intervju blir regnet som den vanligste intervjuformen innen kvalitativ forskning (Dalen 2011). Spørsmålene blir definert på forhånd, og fungerer som en mal for hvordan intervjuet skal foregå, og er samtidig mer åpent enn et helt strukturert intervju.

5.4.1 E-post intervjuer

Som med forskning generelt, bør valg av intervjuform ta utgangspunkt i det foreliggende datamaterialet (Kozinets 2010). Siden denne studien tar utgangspunkt i et nettstudium med studenter spredt over store geografiske distanser og tidssoner, var det mest hensiktsmessig å utføre intervjuene online. Det var imidlertid to utfordringer å ta hensyn til. For det første, skulle intervjuene gjennomføres ved å bruke en synkron kommunikasjonsplattform (for eksempel messenger eller skype), eller en asynkron-plattform (f.eks. e-post)? For det andre, hva går tapt når intervjuet tar form bak en skjerm? Og hvilke fordeler bringer online-intervju? Ifølge Kozinets (2010), er faren ved å bruke et online-synkront, tekstbasert intervju at interaksjonene fort kan bli overfladiske og overforenklet. I tillegg kan mangelen på kroppsspråk og gester bidra til å gjøre tolkningen av interaksjonene vanskeligere; det at man ikke kan se reaksjonene eller kroppsspråket til informantene medfører at forskeren ikke får det hele bildet av kommunikasjonen, og dermed mister en del av den totale forståelsen for hva som blir ytret (Kozinets 2010).

Med utgangspunkt i utfordringene beskrevet over, argumenterer imidlertid Kivits (2005) for at e-post intervju kan være et godt alternativ. Ifølge Kivits (2005) er denne formen for intervju velegnet når forhold som geografisk spredning, tid, og kostnader gjør det vanskelig å møtes ansikt til ansikt. Intervjuformen gir informantene bedre tid til å reflektere over spørsmål og svar fordi intervjuet ikke er låst av en avtalt, tidsmessig, samlokalisering: *"The asynchronicity of the communication is the key to the reflection process: both the researcher and the respondent can take time to answer, maybe re-discussing previous exchanges and trying to*

elaborate ideas expressed earlier" (Kivits 2005;47). Gester som øyekontakt og samtykkende nikk, er elementer som imidlertid ikke kommer til uttrykk per e-post. Desto viktigere er det at mening og forståelse blir avdekket og forhandlet frem i tekstinteraksjonen. Forskeren må også tilpasse seg kommunikasjonsformen deltakerne bruker (Kivits 2005). Dette er noe som kan gjøres på flere plan. Om informanten for eksempel bruker *emoticons* (smilefjes osv.), bør forskeren gjøre det samme. Selvavsløringer og personlige ytringer kan også bidra til at forskeren og informantene deler erfaringer som går utover det tematiske, strukturerte intervjuet. En åpen og uhøytidelig form skaper mer fortrolighet, og gjør at meningsutvekslingen blir mest mulig "ærlig" og autentisk.

Etter hvert som e-postene kom inn, vurderte jeg om svarene skulle kodes i relevante indikatorer slik som med innholdsanalysen. Problemet med dette var at svarene enten var for korte eller for lange til å sorteres til bare én kategori, eller at de ikke passet i noen av de aktuelle kategoriene (svarene gikk utover mine forskningsspørsmål). Jeg valgte å løse dette ved å kode intervjuene utfra det overordnede tematiske rammeverket. Her kan det være nyttig å avklare min rolle som forsker i analyse av intervjuene. For det første ønsker jeg at intervjuene skal la stemmen og perspektivene til informantene bli hørt. *Experience near* er følgelig en sentral terminologi fordi jeg ønsker å bruke informantenes omtale av konkrete forhold og deres fortolkninger av disse (Dalen 2011). Ettersom jeg fortolker disse utsagnene og kategoriserer de i relevante, teoretiske temaer går jeg utover bare gjengivelse. Analysen er følgelig *experience distant*, fordi informantenes perspektiver frekommer, samtidig som de tolkes utfra min teoretiske forståelse av dem. Denne prosedyren omtaler Dalen (2011) som: "*på et vis har det foregått en analytisk prosess fra et beskrivende til et mer fortolkende nivå.* (s.59).

5.4.2 Utvelgelse av Informanter

Sekundærdataene i denne studien er konstituert på bakgrunn av ett strukturert e-post intervju og ett semistrukturert intervju av kursansvarlig, og tre strukturerte e-post intervjuer av tre nettstudenter. Etter gjennomgangen av Facebookinteraksjonene, hadde jeg en relativt klar formening om hvilke typer studenter jeg ønsket å intervju. Jeg noterte meg også navnene slik at jeg kunne gå tilbake i transkriptene for å forsikre meg om at disse var relevante informanter. Det skulle imidlertid vise seg å være en utfordring og kontakte disse studentene direkte. BI gav beskjed om at dette brøt med deres personvernpolicy, og løsningen ble at

nettstudium-administratoren sendte ut intervjuforespørsler til kursdeltakerne (også til dem som ikke lenger var aktive på Facebook) på mine vegne. Her ble studiens formål kort beskrevet, og det ble lagt vekt på at jeg var svært fleksibel med tanke på intervjuform, tid og sted. I tillegg lokket jeg med muligheten for å være med i trekningen av et universal gavekort på 200 kroner. Av de 284 påmeldte fikk jeg kun svar fra to stykker. Jeg var klar over at liknende studier av online fellesskap har hatt vanskeligheter med å skaffe nok informanter (se for eksempel Kozinets 2010; Hine 2000). Jeg kontaktet derfor kursansvarlig som tross alt kjente studentene sine bedre enn meg. Hun foreslo å legge ut en video med oppfordring om å la seg intervju, noe jeg samtykket til. I tillegg ba jeg nettstudium-administratoren å sende ut en "purring" hvor studentene ble oppfordret til å ta del i undersøkelsen. De iherdige forsøkene på å få flere deltakere resulterte i at jeg fikk to nye informanter. Begge disse holdt til i utlandet, noe som medførte at den ene ble intervjuet på e-post, mens den andre ville la seg intervju via skype. Jeg tenkte at det kunne være en interessant erfaring å intervju en informant ved bruk av synkron kommunikasjon, - både for å teste funksjonaliteten til programvaren, men også for å skape gode rammer for et dybdeintervju i mangel av fysisk samlokalisasjon. Vi ble enige om at jeg skulle sende informanten intervjuguiden på forhånd slik at hun rakk å forberede seg. Siden tidsdifferansen også var relativt stor, ville jeg være ekstra fleksibel med hensyn til tidspunktet, og la henne bestemme når det måtte passe best. Jeg fikk dessverre ingen videre respons fra denne studenten, og satt nå igjen med kun fire informanter; tre studenter og én kursansvarlig. Jeg oppdaget raskt at studentinformantene var relativt forskjellig med tanke på aktivitetsnivå og bruk av Facebook-gruppen, noe jeg, til tross for få informanter, anså som en styrke. Siden denne studien tar utgangspunkt i flere datakilder, anså jeg det heller ikke som kritisk at antall informanter var lavt. Det innebar fordeler rent tidsmessig med tanke på oppfølging, koding og kategorisering, samtidig som studentevalueringene ga mye interessante data, som en god erstatning for flere intervjuer.

5.5 Student-evalueringer

Tertiærdataene i denne studien består av student-evalueringer som BI, i etterkant av semesteret ba studentene fylle ut. Her har det imidlertid vært flere hensyn å ta (se seksjon 5.6.3). Mye av informasjonen som kommer frem i disse evalueringene er av sentral betydning for å belyse underliggende aspekter ved læringsteoriene som har foregått på Facebook-forumet. For å unngå en "*cherrypicking*" -problematikk var det avgjørende å plukke ut

ekstrakter som direkte omhandlet bruken av Facebook. Interessant tematikk ble derfor nøye filtrert bort hvis ikke Facebook eksplisitt ble uttrykt i transkriptet. Dette ga meg den nødvendige friheten til å kunne velge ekstrakter, uavhengig av spørsmålsformuleringene, som var relevante for ytterligere å belyse funn fra innholdsanalysen og intervjuene. Etter å ha snevret inn dataene, valgte jeg å kode transkriptene på bakgrunn av den foreliggende hovedtematiseringen som med innholdsanalysen og intervjuene.

5.6 Validitet og reliabilitet

Bruken av operasjonaliseringer som overordnede tema gir flere utfordringer med tanke på validitet og reliabilitet. Hvordan kan jeg for eksempel vite at noe har gitt mening, eller at kunnskap har blitt generert som følge av en felles læringsprosess? Hadde jeg for eksempel valgt å måle gjennomsnittlig utdanningsnivå eller kjønn og korrelert dette med avgangskarakter, ville denne problematikken vært en helt annen fordi de målte indikatorene ikke kan problematiseres som operasjonaliserte definisjoner. Dette er en problemstilling som følgelig bringer en viss usikkerhet med tanke på de eventuelle funnene studien avdekker; Fordi jeg forsøker å måle ikke-observerbare størrelser ved hjelp av teoretiske begreper er det alltid en viss fare for at operasjonaliseringene er mangelfulle. Konsekvensen av dette vil være at de brukte indikatorene bare til en viss grad forklarer det undersøkte fenomenet (Kleven 2002). Den ovennevnte problemstillingen blir i denne sammenheng knyttet til validitetsaspektet, altså hvorvidt forskningen på en presis måte kan beskrive det fenomenet som ønskes å studeres (Bush 2002). Metode-triangulering kan i denne sammenheng fungere som en måte å heve validiteten til studien ved at man får dekket et fenomen fra flere vinklinger (Bush 2002).

5.6.1 Innholdsanalyse og inter-rater reliabilitet

Reliabilitet blir i forskning gjerne knyttet til sannsynligheten for å få identiske resultater ved repetisjon av én metodisk prosedyre (Bush 2002). Ved bruk av innholdsanalyse er spørsmål om reliabilitet sentralt av to årsaker. For det første, hvor nøyaktig er innholdsanalysen i å måle det den faktisk er ment å måle? Og hvor pålitelig er kodingsprosessen? I litteraturen blir reliabilitet i innholdsanalyser omtalt som inter-rater reliabilitet (De Wever m.fl. 2006). Her vurderer forskeren kodingsstabiliteten, ved å kode og rekode over tid. Når de endelige kodene er på plass, blir transkriptet kodet på nytt av flere forskere. Formålet er å oppnå en prosentvis enighet om kodebruken i transkriptet (Rourke m.fl. 2001). For eksempel vil en enighet på 0,7-

0,8 tilsvare god reliabilitet, mens noe under vil medføre en revidering av kategorier eller ny gjennomgang av transkriptet. For å redusere problemene med begrenset tid og manglende med-kodere, ble jeg nødt til å kode transkriptet flere ganger for å skape en «enighet med meg selv». Dette kan fremstå som lite reliabel forskning. Imidlertid er også dette noe av begrunnelsen for å bruke en metode-triangulering i denne studien. Jeg ville bruke andre metoder til å validere eventuelle funn og "øke" reliabiliteten (Bush 2002).

5.6.2 Validitet i kvalitative intervju

Et viktig validitetsaspekt i fortolkningsprosessen av kvalitative intervjuer, er min grad av subjektivitet knyttet til datamaterialet (Dalen 2011). Sentralt for å imøtegå en slik kritikk er derfor å tydeliggjøre min egen forskningsrolle både i intervjusituasjonen, i analysen og i fortolkningsprosessen. Kvalitative intervjuer bygger på et menneskelig samspill hvor intersubjektivitet mellom forsker og informant er det sentrale. Med andre ord er det essensielt at meninger og synspunkter som kommer frem i intervjuene faktisk representerer informantens opplevelser og perspektiv, og ikke er løsrevet og tatt ut av kontekst (Dalen 2011). Tolkingsvaliditet er i denne sammenheng sentral fordi jeg ønsker å fordype meg i tema som omhandler komplekse læringsdimensjoner. Intervjuene er derfor et viktig ledd i prosessen med å skaffe fruktbar informasjon. Dette forutsetter imidlertid at fortolkningsprosessen tar utgangspunkt i "*valide, rike og fyldige beskrivelser fra informantene*" (Dalen 2011;98). I denne studien kan det imidlertid bli ansett å være en svakhet at to av informantene ikke ga slike fyldige beskrivelser i sine svar.

Som tidligere nevnt, er en viktig del av fortolkningsprosessen å bruke teoretiske-operasjonaliseringer for tematisk å kartlegge informantenes perspektiver. Teoretisk validitet bygger i likhet med operasjonaliseringsproblematikken, på at det teoretiske rammeverket faktisk gir en god forståelse for fenomenene som studeres. Dalen (2011) nevner i denne sammenheng tre utfordringer som kan svekke validiteten til intervjuene. *Den holistiske feilantagelsen* bygger på at forskernes førforståelse legger feilaktige føringer på tolkningen av datamaterialet. *Eliteskjevheter* er en betegnelse som brukes når forskeren i for stor grad vektlegger ildsjeler i fortolkningsprosessen. *Going native* er videre en beskrivelse som brukes når forskeren blir en del av gruppen man studerer og dermed får vanskeligheter med å skille særtrekk og spesielle kjennetegn.

Mens den *holistiske feilantagelsen* allerede har blitt avdekket gjennom en beskrivelse av min sosiokulturelle bakgrunn og førforståelse av læring, er *eliteskjevhets-problematikken* en annen reell problemstilling i denne studien. Utvalget av informanter bestod av tre studenter, hvorav den ene var særskilt aktiv i Facebook-forumet og kan i denne sammenheng kan omtales som en ildsjel. Denne informanten var også den som bidro med de lengste, og mest reflekterte svarene i intervjuene, noe som kan medføre en fare for "overbruk" av vedkommendes tanker og idéer. Imidlertid har jeg forsøkt å balansere dette ved tematisk å ta utgangspunkt i det informantene sier uavhengig av hvor fyldige beskrivelsene og perspektivene er, men det er likevel vanskelig å unngå denne problematikken i sin helhet. Metode-trianguleringen er også i ment å demme opp for en slik problematikk ved at den tilfører perspektiver fra flere forskjellige datakilder. *Going native* er ikke en reell problemstilling i denne studien, siden jeg kun har studert fenomenet fra sidelinjen, - med unntak av de tre intervjuene, og ikke aktivt deltatt i fellesskapet for øvrig. Hadde jeg derimot vært en aktiv observatør ved å bidra på forumet og i forelesninger forøvrig, ville denne problemstillingen vært høyst relevant.

5.6.3 Student-evalueringene og validitet

På lik linje med det som gjelder for de to andre metodene i trianguleringen, eksisterer det en rekke trusler mot validiteten ved bruk av studentevalueringer. Hovedutfordringen er at evalueringene og de relaterte spørsmålene ikke er forankret i denne studien, men er laget av enten kursansvarlig eller nettstudium-administrasjonen på BI. Jeg risikerer derfor å trekke ut data som i utgangspunktet ikke er rettet mot min overordnede problemstilling eller teoretiske forankring. For eksempel var det flere studenter som opplevde at de mange aktivitetene i kurset ga god læringseffekt, eller at det var nyttig å samarbeide i forbindelse med øvingsoppgavene. Selv om disse to eksemplene kan relateres direkte til Facebook, er det alltid en viss usikkerhet knyttet til at den bakenforliggende årsaken til disse ytringene er en annen enn det min forståelse og fortolkning er. Denne problematikken blir ytterligere forsterket når den foreliggende spørsmålsformuleringen gir rom for fortolkning og refleksjon. Svarer studentene på hva det faktisk spørres om? Er det rom for misforståelse i tolkningen av spørsmålene? Hvordan har begrepet "*læringseffekt*" blitt operasjonalisert? Og hvordan kan jeg være sikker på at ytringene faktisk er svar på det som blir etterspurt, og ikke bare er en mistolkning av budskapet?

Som med de metodiske implikasjonene ved intervjuene, er det derfor avgjørende at jeg som forsker faktisk nøye beskriver formålet med å inkludere tekst og bakgrunn for valg av tematisering. Det er alltid en viss fare for at jeg overfortolker og tillegger teksten mening som ikke nødvendigvis er der. Spørsmålet vedrørende den *holistiske feilantagelsen* er på denne måten enda mer reell enn i intervjuene fordi jeg ikke har hatt tilgang til å spørre studentene om hva de faktisk mener, eller hvordan de har tolket spørsmålene. En åpenbar implikasjon i denne sammenheng er at jeg tillegger ytringer teoretiske kategorier som i utgangspunkt ikke skulle ha passet, siden studentene kan ha ment noe annet. Analysen vil i denne sammenheng fungere som et redskap til å slå fast, verifisere og validere slike utsagn.

5.6.4 Etiske Retningslinjer

I arbeidet med intervjuene, Facebookinteraksjonene og studentevalueringene har det vært viktig å anonymisere alle deltakerne i kurset, også kursansvarlig. I intervjuene har derfor de opprinnelige navnene blitt erstattet med henholdsvis student 1), student 2) og student 3). Ellers har jeg vært bevisst på at kursnavnet heller ikke omtales i sin opprinnelige form, fordi dette kan bidra til å identifisere deltakerne og den kursansvarlige.

Facebook er kun én av plattformene som har blitt benyttet i arbeidet med studentenes caseoppgaver og den endelige prosjektoppgaven. Det er derfor viktig at funn fra denne studien sees i sammenheng med en større læringskontekst. Med andre ord bør det ikke trekkes kausale slutninger på bakgrunn av funn fra analysen; som for eksempel at studentene i dette kurset ikke har hatt en optimal læringsprosess fordi analysen av interaksjonene på Facebook viser det. Dette har sammenheng med at jeg ikke kan vite hva som har skjedd på de andre plattformene. Både av hensyn til kursansvarlig og studentene, bør resultatet som avdekkes kun sees i sammenheng med bruken av Facebook som læringsplattform. Det fremgår også av den overnevnte casebeskrivelsen at studentene i kurset har hatt en karakterøkning på 0,6 poeng fra 2013-semesteret. Noe som forteller at aktiviteten generelt har vært høy og læringsutbyttet deretter.

6 Analysen

Analysen vil i det følgende bli presentert tematisk for hver av de tre metodene. Avslutningsvis kommer en oppsummering hvor alle resultatene sammenfattes på tvers av de metodiske grepene. Formålet med å strukturere analysen på denne måten er å skape ryddighet og konsistens, og ikke minst gi et godt grunnlag for det påfølgende diskusjonskapittelet. Med utgangspunkt i metodetrianguleringen, ønsket jeg først og fremst å bruke innholdsanalysen til å kartlegge hva slags type aktiviteter som foregikk på forumet gjennom hele semesteret. Dette var for å lete etter generelle tendenser eller indikatorer til å belyse problemstillingen min. Det neste leddet var å analysere disse ved å bruke kvalitative intervjuer av både studentene og kursansvarlig. Avslutningsvis ble student-evalueringene brukt som en kilde til å belyse sentrale aspekter fra både innholdsanalysen og intervjuene.

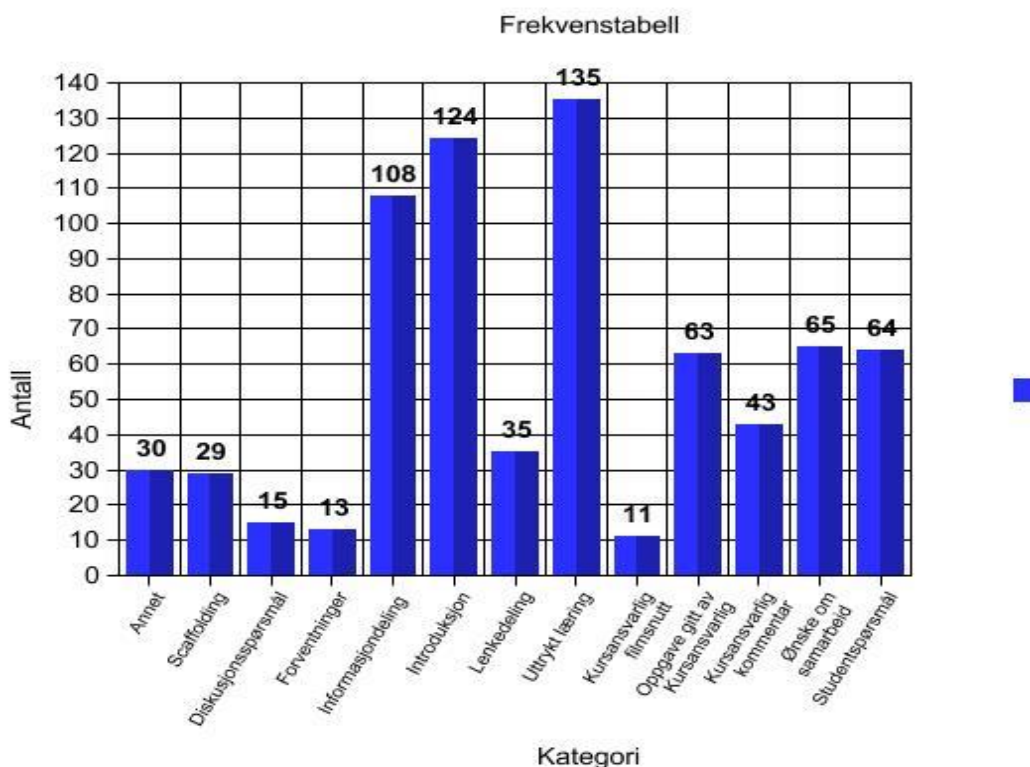
6.1 Innholdsanalysen

Tabellen (tabell 3) nedenfor er ment å gi et bilde av frekvensen for de tematiske interaksjonene som fant sted gjennom hele semesteret. Til sammen utgjorde alle postene i Facebook-gruppen 731 kategoriserte interaksjoner over en periode på 20 uker. Med utgangspunkt i modellen har jeg delt inn innholdsanalysen i en generell del og en mer spesifikk del. I den generelle delen vil funn fra frekvensieringen bli presentert. Deretter vil disse bli oppsummert i det teoretiske rammeverket. I den spesifikke delen vil jeg gå mer i dybden av kvaliteten på interaksjonene, studentengasjementet og engasjementet til kursansvarlig. Formålet med å legge frem dataene på denne måten er å tydeliggjøre mine betraktninger. Tabellen bør derfor brukes som et verktøy til å skjønne hvordan jeg har gått frem i analysen av intervjuene og studentevalueringene.

6.1.1 Innholdsanalysen- generelt

Utfra frekvenstabellen (tabell 3) utgjør kategoriene *informasjonsdeling*, *introduksjon* og *uttrykt læring* over 50% av alle interaksjonene, mens *oppgave gitt av kursansvarlig*, *ønske om samarbeid* og *studentspørsmål* utgjorde 26,5%. Kategoriene *annet*, *scaffolding* og *lenkedeling* utgjorde 12,6% av interaksjonene. De resterende kategoriene *diskusjonsspørsmål*, *forventninger* og *filmsnutt* utgjorde kun 4,4%.

Tabell 3)



For at leseren ikke skal få en feil oppfatning av frekvenstabellen over, er det viktig å presisere at de forskjellige bidragene ikke representere unike bidrag, med unntak av *introduksjon*, fra forskjellige studenter. *Uttrykt læring* må for eksempel ikke tolkes som at 135 studenter har uttrykt læring, men at 135 interaksjoner har blitt indikert med kategorien uttrykt læring. Antall diskusjonsspørsmål sammenliknet med studentspørsmål, viser hvordan plattformen primært har blitt brukt til finne svar på praktiske problemstillinger eller formelle krav.

Utfra den tidligere hoved-tematiseringen i teorikapittelet er de forskjellige kategoriene sortert i henhold til de teoretiske temaene (Tabell 4):

Tabell 4)

Teori	Operasjonalisering	Kategoriske Indikatorer	Frekvens
1) Læringsfellesskap	Medlemskap, påvirkning, integrering, oppfyllelse av behov, og delt emosjoneltbånd	Introduksjon (124), forventninger (13), studentspørsmål (64), ønske om å samarbeid (65), informasjonsdeling (108), diskusjonsspørsmål (15), lenkedeling (35), uttrykt læring (135), filmsnutt (11), lenkedeling (35), kursansvarlig kommentar (43), Scaffolding (29), student spørsmål (64)	731

2) Samarbeidslæring	<i>Samkonstruksjon av kunnskap, læring og mening, gjennom en felles fortolkningsprosess av refleksjon og diskusjon.</i>	<i>Diskusjonsspørsmål (15), uttrykt læring (135), informasjons-deling (108)</i>	258
3) Aktiv læring	<i>Aktiv utvikling av ferdigheter og evner, gjennom analyse, evaluering, hypotesetesting, artikulering og diskusjon.</i>	<i>Diskusjonsspørsmål (15), uttrykt læring (135), informasjons-deling (108), ønske om samarbeid (65), scaffolding (29), studentspørsmål (64)</i>	416
4) Scaffolding	<i>Hint, forklare konsepter og respondere på spørsmål med utgangspunkt i en evaluering av medstudentens nåværende kunnskapsnivå.</i>	<i>Diskusjonsspørsmål (15), informasjonsdeling (108), scaffolding (29), uttrykt læring (108), student spørsmål (64)</i>	324

En åpenbar implikasjon ved å fremstille de teoretiske operasjonaliseringene ved hjelp av kategoriske indikatorer og frekvens, er at de kan gi en skjevhet som ikke nødvendigvis er tilstede. Dette er fordi indikatorene tar utgangspunkt i flere forskjellige teoretiske perspektiver og går igjen flere steder. For eksempel kan diskusjonsspørsmål og de påfølgende diskusjonene tolkes som sentralt for alle de fire teoriene. Samtidig kan uttrykt læring leses som en kausal effekt av disse diskusjonene. Faren for å trekke en «post hoc ergo sum»-feilslutning, altså hvis A så alltid B, bør kunne unngås når man leser frekvensieringen (hvis det for eksempel blir delt informasjon resulterer dette alltid i scaffolding- er en åpenbar feilslutning). Antallet kategoriske indikasjoner innenfor de ulike temaene er ment å gi et bilde av en generell tendens for tilstedeværelsen av det teoretiske rammeverket innad i forumet, og bør leses deretter. Rammeverket indikerer at plattformen primært fungerte som ett *læringsfellesskap* i form av å bygge relasjoner mellom studentene. *Samarbeidslæring*, *aktiv læring* og *scaffolding* kan i utgangspunktet ansees å være en del av dette læringsfellesskapet ved at studentene får dekket sine behov, og integrert sine idéer. Imidlertid indikerer modellen at majoriteten av innleggene ikke var orientert mot scaffolding, samarbeids-læring eller aktiv læring.

6.1.2 Kvaliteten på interaksjonene

Som tabellen viser, var det mange forskjellige innslag og bidrag på forumet, og lengden på bidragene varierte mye. Det høye antallet studentspørsmål i forhold til det lave antallet diskusjonsspørsmål, gir en pekepinn på at forumet ble brukt som et redskap til å hente praktisk informasjon, og ikke primært som et diskusjonsforum. Lengden på de forskjellige postene og antall svar varierte også i stor grad. Dette var noe som i stor grad virket som å avhenge av om det presenterte innholdet var direkte faglig relatert eller ikke, og ikke minst hvordan spørsmålene var formulert. Diskusjonsspørsmålene var ofte lange, velformulerte og samtidig reflekterende og elaborerende. Samtidig var det flere studentspørsmål som bestod av skrivefeil, eller var formulert på en uheldig måte, og forble ubesvarte. Uttrykt læring var også en kategori som varierte med tanke på lengde og elaborering. Enkelte studenter kunne uttrykke læring ved hjelp av én setning, mens andre brukte flere setninger på å konkludere med ny kunnskap, noe som kan tyde på en pågående læringsprosess. Scaffoldingkategorien viser også at studenter er villig til å hjelpe hverandre der det er behov. Dette var noe som spesielt gjorde seg gjeldende under diskusjonstrådene. Imidlertid er det også her varierende kvalitet når det gjelder lengde, elaborering og perspektivtakning. Enkelte innlegg var for eksempel så utfyllende og støttende, at studentene roste vedkommende bak innlegget med et "orakelstempel". Andre scaffoldinginnlegg kunne være korte, og kun bestå av én setning. Ofte var disse presist formulert, slik at de til tross for lengden kunne fungere som hjelp. Informasjonsdeling var ofte direkte relatert til løsning av caseoppgaver eller prosjektoppgaven, og i enkelte tilfeller ble disse trådene lange, - bestående av oppfølgingsspørsmål og svar. Lenkedeling var også noe som kunne variere i kvalitet. Som med enkelte andre tråder, kunne disse innleggene forbli ubesvarte og variere i relevans.

6.1.3 Studentengasjement

Antallet deltakende studenter på forumet var høyt i starten og avtok etterhvert som semesteret forløp. Ved semesterstart ble studentene bedt om å introdusere seg selv og ved hjelp av tre stikkord forklare hva de assosierte med markedsføring. Her var det til sammen 124 studenter som bidro i en periode på 8 uker, noe som tilsvarer under halvparten av alle kursdeltakerne. Antall bidragsytere ble utover i semesteret gradvis redusert, samtidig som flere studenter begynte å løse caseoppgaver og skaffe seg samarbeidspartnere. Under kategorien oppgave gitt av kursansvarlig ser man at det til sammen var 63 innlegg som direkte kan relateres til

caseoppgaver, og 65 innlegg som kan knyttes til ønske om samarbeid. Imidlertid var antall studenter som bidro til løsning av caseoppgaver, betydelig færre enn de 63 innleggene. Blant annet var det flere av de samme studentene som initierte sine bidrag på bakgrunn av de forskjellige caseoppgavene, flere ganger. Med andre ord var majoriteten av studentene ikke aktive på forumet i løsning av caseoppgaver. Dette betyr imidlertid ikke at de ikke løste caseoppgavene, men at de sannsynligvis brukte andre plattformer og arenaer til det samme formålet, noe som også samsvarer med antall respondenter på ønske om samarbeid.

Diskusjons- og scaffoldingkategoriene var i stor grad preget av at det var de samme studentene som bidro. Disse studentene var spesielt aktive i forbindelse med den avsluttende prosjektoppgaven hvor trådene både var lange og detaljerte, og bar preg av at det var de samme studentene som diskuterte. Under scaffoldingkategorien var det spesielt fire studenter som bidro. Den ene av disse stod for omlag 20 poster alene, hvor han både svarte, stilte oppfølgingsspørsmål og idemyldret til hjelp for medstudentene. Det avtagende deltakernivået kan ha sammenheng med flere faktorer. Den mest åpenbare årsaken er det store frafallet av studenter underveis i kursforløpet. Av de 285 påmeldte var det kun 55% som fullførte kurset, noe som naturligvis svekker potensielle mulige bidragsytere. Men dette frafallet forklarer ikke hvorfor de resterende studentene ikke deltok i diskusjonene eller bidro forøvrig. Dette er noe jeg vil komme tilbake til i intervjuene og studentevalueringene.

6.1.4 Kursansvarlig sitt engasjement

Gjennom hele semesteret kommenterte kursansvarlig studentinnlegg eller la ut filmsnutter med variert innhold. Filmsnuttene bestod ofte av kursansvarlig som filmet seg selv hvor hun kom med påminnelser og lykkeønskninger. Majoriteten av innleggene kursansvarlig kommenterte, var relatert til spørsmål om formelle krav eller praktisk informasjon. I enkelte tilfeller hvor diskusjonene ble lange, kunne kursansvarlig enten validere innholdet, eller forklare hvor studentene kunne lete for å finne det rette svaret. En gjennomgående tendens var at kursansvarlig aldri direkte ga fasiten på spørsmål som var relatert til løsning av caseoppgaver, eller prosjektoppgaven, men heller ga tips til anbefalt lesning. Som man også ser av frekvenstabellen, er det en ubalanse mellom antall studentspørsmål og kommentarer fra kursansvarlig. Det at det er såpass mange flere studentspørsmål enn kommentarer fra kursansvarlig, gir en indikasjon på at gruppen var studentdrevet og at studentene hjalp hverandre der det var behov.

6.2 Analyse av intervjuene

I tillegg til det kategoriske rammeverket omtalt i forrige avsnitt, ble intervjuet dannet på bakgrunn av det teoretiske rammeverket og de aktuelle forskningsspørsmålene. Det ble laget ett spørreskjema til studentene og ett til kursansvarlig. Selve tolkningen av de forskjellige interaksjonene vil i første omgang kun omhandle den analytiske prosessen ved at analysen tematiseres i det overordnede teoretiske rammeverket. En fyldigere tolkning vil i neste omgang bli gitt i det påfølgende diskusjonskapittelet.

6.2.1 Læringsfellesskap

Fra tidligere forutsetter et læringsfellesskap en følelse av medlemskap, påvirkning, integrering, oppfyllelse av behov og et delt emosjonelt bånd. Her hadde de tre informantene et ganske forskjellig perspektiv med tanke på hvordan de oppfattet betydningen av Facebook-forumet som et relasjonelt bindeledd mellom studentene. Den første studenten skriver *«En styrke er at man kommer i kontakt med likesinnede i samme situasjon, som tar samme fag som en selv»*. På denne måten kan Facebook fungere relasjonsbyggende ved å være en plattform som flere studenter allerede bruker. Imidlertid problematiserer hun at *«en svakhet kan være at folk som velger å ikke ha Facebook lett faller utenfor, og det er jo ikke bra. Man kan ikke forvente at alle skal ha en Facebook-profil»*. Denne studenten brukte primært plattformen til å sette sammen en samarbeidsgruppe utenfor Facebook-forumet, og i liten grad til faglig relaterte aktiviteter. *«Alle i faget bidro nok ikke i faget, og jeg var en av dem som bidro lite»*. Satt på spissen innebærer dette at hun stod utenfor Facebook-læringsfellesskapet fordi hun skaffet seg en samarbeidsgruppe relativt tidlig. Dette kan tolkes som at hennes læringsbehov ble dekket av de relasjonene hun bygde utenom Facebook-forumet.

Den andre informanten var derimot blant de mer aktive i fellesskapet. Han fremhever at Facebook ble brukt som en møteplass: *«[...] videre foregikk også mye av kommunikasjonen vedrørende prosjektoppgaven naturlig også via Facebook siden vi allerede var aktive på Facebook-gruppen, og det var også der vi møttes»*. På et mer fortolkende nivå innebærer dette at han følte en tilhørighet til gruppen, med et delt mål om aktivt å løse caseoppgavene ved å ta del i diskusjonene og de faglige problemstillingene som ble drøftet i fellesskapet. Et premiss for å være en del av et læringsfellesskap, er at man opplever å få integrert sine tanker og idéer, og deler et emosjonelt bånd med sine medstudenter. I denne sammenheng vil de som ikke

deler, heller ikke bære "frukter" av fellesskapet; relasjonelle bånd er en forutsetning for å danne et læringsfellesskap. Siden denne studenten var blant de mer aktive i gruppen, var det også naturlig å høre hans oppfatning av delingskulturen i forumet. På spørsmål om hva han mente grunnen var til at noen deler og andre ikke, svarte han: *«Egosentriske personligheter, og redsel for å "miste ansikt". Det er nok en del som for det første er redd for å fremstå som dumme om de stiller spørsmål man burde vite svaret på, eller om de gir besvarelser som ikke er korrekte»*. Denne oppfattelsen er interessant fordi den gjelder delingskulturen i gruppen, og følgelig sier noe om læringsfellesskapet forøvrig. En åpenbar kausalitetstenkning i denne sammenheng er at frykten for å "dumme seg ut" hever terskelen for å dele. Han problematiserer dette videre når han skriver: *«Et slikt forum ville aldri fungert kun med disse personlighetene, de vil kunne absorbere og lære av andres diskusjon, men bidrar ikke nok selv til at et slikt forum ville vært liv laga»*. Et positivt ekstrakt ut fra denne uttalelsen vil være at informanten opplevde at forumet har fungert som et læringsfellesskap, fordi det ikke kun inkluderte disse personlighetene.

I intervjuet av den tredje studenten ble det flere ganger fremhevet betydningen av at Facebook-forumet skapte en tilhørighet, til tross for at hun *«[...] satt på andre siden av jorda»*. På spørsmål om hvordan hun opplevde at faget hadde hjulpet henne til fremgang, svarte hun: *«Dette faget var absolutt helt nytt for meg i tillegg til å sitte på andre siden av jorda, følte jeg meg ikke så langt unna likevel»*. Hun utdyper videre at hun ikke følte seg *«så alene»*, fordi det *«aldri var helt stille»*, og konkluderer som den forrige informanten med at *«[...] det er en god "møteplass"»*. Hun følte med dette at hun var nærmere de andre studentene, til tross for den geografiske og tidsmessige differansen, og fremhever at *«Med ingen erfaring eller kunnskap om dette faget, samt ingen rundt meg som kunne hjelpe meg, hadde jeg nok ikke klart dette faget uten denne Facebookgruppen [...]»*. Med andre ord kan dette tolkes som at hun fikk sine behov dekket av læringsfellesskapet i Facebook-gruppen. Imidlertid har det kommet frem i intervjuet fra tidligere at hun primært brukte plattformen som en kilde til å hente inspirasjon og stille spørsmål, og ikke til primært å diskutere. Det er følgelig naturlig å forvente at hva som kan sies å "dekke et behov", vil variere i like stor grad som mennesker er forskjellige. Læringsfellesskapet og opplevelse av tilhørighet, krav, integrering og emosjonelle bånd vil på denne måten oppleves ulikt avhengig av hvem som blir spurt, noe som også kommer frem når hun skriver: *«Noen deltar mer enn andre. Sånn er det bestandig. Tror det var flere som leste og dro nytte av info på siden enn folk som delte eller skrev noe der»*.

6.2.2 Samarbeidslæring

Som det fremgår av intervjuene, har informantene en ganske delt oppfattelse av hvordan de har brukt Facebook-forumet som en kilde til samarbeidslæring. Den første studenten skriver *«Jeg har brukt gruppa relativt lite mtp. Facebook-gruppen. Men jeg la ut et innlegg om noen ville samarbeide, og greide dermed å samle en gruppe. Vi leverte eksamensoppgaven sammen»*. Studenten brukte altså primært gruppen til å danne relasjoner for å muliggjøre samarbeid "internt" med andre studenter. Dette er også noe som blir bekreftet når hun, på spørsmål om Facebook har hjulpet henne til fremgang i faget, svarer *«Til en viss grad har gruppa vært til hjelp, mtp at jeg fikk samlet en samarbeidsgruppe»*. Ellers svarer informanten at hun har vært lite aktiv i gruppa, fordi hun opplevde å bli umotivert av å se andre *«jobbe betydelig mye bedre/var mer engasjerte osv. enn jeg selv var»*.

Den andre studenten brukte derimot Facebook aktivt i form av å *«[...] spesielt diskutere og drøfte ting som pensum ikke har gitt noe godt svar på»*. Her er det åpenbart snakk om en annen orientering mot plattformen som et samarbeidsverktøy enn i det første tilfellet. En indikator på denne orienteringen er fokuset på å diskutere med medstudenter på forumet. Dette er også noe som kommer frem når han på spørsmål om Facebook har hjulpet han til fremgang i faget *«[...] Ved at det er hjulpet meg til å tenke bedre igjennom innhold, samt at det har vært til stor hjelp å diskutere og drøfte en del av tingene i caset som ikke har vært godt nok informasjon om»*. Studenten brukte diskusjonene til både å reflektere, men også å finne frem til informasjon forøvrig. Dette er også noe han utdyper når han sier *«videre stilt spørsmål som ikke nødvendigvis er direkte relatert til oppgaver eller faglig innhold, men som indirekte kan ha mye å si»*. Denne orienteringen retter seg åpenbart mot de andre studentene når han stiller diskusjonsspørsmål som han oppfatter *«har mye å si»* for medstudentene.

I intervjuet av den tredje studenten kommer det frem hun brukte plattformen til *«[...] å stille spørsmål, få tips, inspirasjon»*. Hun argumenterer videre for at man lærer mer når man er aktiv. Til forskjell fra informantene over, fremgår det ikke av intervjuet noen spesielle indikatorer på samarbeidslæring utover det første sitatet. Hun utdyper imidlertid at Facebook har vært en *«god møteplass»*, hvorpå hun utdyper *«Med ingen erfaring eller kunnskap om dette faget samt ingen rundt meg som kunne hjelpe meg, hadde jeg nok ikke klart dette faget uten Facebook-gruppen og "kursansvarlig" som en aktiv og inspirerende lærer»*. Dette kan tolkes som at medstudentene og kursansvarlig på Facebook, har bidratt til å hjelpe henne med

å bestå faget. Det kommer derimot ikke frem av intervjuet hvorvidt dette skyldes samarbeidslæringsmekanismer eller andre mekanismer utover det at hun har stilt spørsmål, fått tips og inspirasjon.

6.2.3 Aktiv Læring

De tre studentene har altså en relativt divergerende orientering mot bruken av Facebook, også når det gjelder deres aktivitetsnivå og følgelig det aktive læringsperspektivet. Den første studenten skriver blant annet at «[...] *som sagt, lite aktiv, deler lite, og terskelen min for å dele er veldig høy. Jeg må enten bli "tvunget" (obligatorisk e.l.) eller være skikkelige interessert i temaet for å dele*». Som tidligere beskrevet er en nødvendig forutsetning for aktiv læring, at ferdigheter og evner utvikles, gjennom analyse, evaluering, hypotesetesting, artikulering og diskusjon. For at en aktiv læring skal finne sted, forutsetter dette både at man aktivt deler selv gjennom å diskutere, og elaborerer rundt tema andre legger ut. Denne problematikken er noe informanten tar opp når hun skriver «*For min egen del er det fordi jeg er sånn av person. Jeg er veldig privat, sjenert og takler kritikk dårlig. Føler jeg oppfører meg på Facebook sånn som jeg gjør i virkeligheten - observerer, og bidrar når jeg føler at jeg har noe interessant å komme med*». Dette kan tolkes som at for enkelte fungerer plattformen uheldig med tanke på aktiv læring, fordi en forutsetning for å være aktiv er at man er villig til å dele og diskutere. Informanten utdyper videre «*I tillegg delte mange mye tilleggsinfo som jeg personlig synes var overflødig, og det ble rett og slett for mye informasjon for min del. Jeg hadde nok med pensumboka*». Utover det informanten påpeker angående deling og hennes person, kan det virke som at informasjonsflommen ble for stor, og at det ble vanskelig å velge ut interessante tema. Dette kan ha medført at hun ikke var villig til å være aktiv, fordi hun ikke oppdaget interessante nok aspekter i de faglige diskusjonene til å ville bidra selv.

Den andre studenten var, til forskjell fra den første, svært aktiv i diskusjoner og bidro med drøfting av case og alternative hypoteser. På spørsmål om hvordan han brukte forumet svarer han: «[...] *Har videre drøftet noe av innholdet i caseoppgaven på en kritisk måte, rettere sagt noe av informasjonen som var gitt i fagets case-oppgave. Har også skrevet en del om hvordan min gruppe valgte å beregne forskjellige nøkkeltall som var viktig for forståelsen av oppgaven*». Begrepet aktiv læring kan i denne sammenheng brukes med rette, fordi informanten deler, artikulerer og diskuterer med sine medstudenter. Dette var spesielt noe han gjorde i forbindelse med innlegg som var ukorrekte eller manglet informasjon. På spørsmål

om hvorfor han kommenterte, svarte han: *«Fordi jeg blir engasjert, spesielt når informasjon er mangelfull, ukorrekt eller interessant»*. Dette kan tolkes som at han ønsket å bidra aktivt når han opplevde at han kunne besvare innlegg eller komme med bidrag. Han ble på et tidspunkt også kontaktet av medstudenter via Facebook sin messenger-funksjon: *«Husker spesielt et tilfelle, og det var hvor jeg ble kontaktet for mer utfyllende svar/forklaringer vedrørende pågående innlegg i gruppen, hvor vi begge allerede var aktive i diskusjonen»*. Med andre ord kan dette indikere at de pågående diskusjonene på Facebook-forumet ga grobunn for ytterligere aktivitet.

Den tredje studenten brukte også Facebook-gruppen til å delta aktivt i studiene. Hun skriver imidlertid at *«Noen deltar mer enn andre. Sånn er det bestandig. Tror det var flere som leste og dro nytte av info på siden enn folk som delte eller skrev noe der»*. Dette kan tolkes som at hun i tillegg til å stille spørsmål, hentet informasjon og inspirasjon fra de faglige diskusjonene i gruppen.

6.2.4 Scaffolding

Et interessant aspekt med utvalget av informanter var at student 2) og 3) brukte Facebook-forumet svært forskjellig i form av å gi støtte og motta veiledning. Som referert foran, var det viktig for student 2) å bruke forumet som et diskusjonsforum og svare på spørsmål knyttet til caseoppgavene og prosjektoppgaven:

«Har videre drøftet noe av innholdet i caseoppgavene på en kritisk måte, rettere sagt noe av informasjonen som var gitt i fagets case-oppgave. Har også skrevet en del om hvordan min gruppe valgte å beregne forskjellige nøkkeltall som var viktig for forståelsen av oppgaven».

Til sammenligning fremhevet student 3) at hun trodde *«[...] flere leste og dro nytte av info på siden enn folk som delte eller skrev noe der»*. Dette kan med andre ord tolkes som at de faglige diskusjonene på gruppen fungerte som en støtte, selv for dem som ikke direkte involverte seg i kommenteringene. Om dette er tilfelle, berøres imidlertid ikke en *scaffolding*tematikk for de perifere studentene, fordi de aktive studentene ikke har noen forutsetninger for å evaluere lesernes kunnskapsnivå. Dermed forsvinner også muligheten for å "sette inn støtet" der det trengs. Imidlertid betyr ikke dette at innleggene ikke var til hjelp

for medstudentene, men det berører en annen tematikk enn scaffolding. I stedet kan dette tolkes som aspekter ved læringsfellesskapet forøvrig.

Blant de aktive deltakerne i de faglige diskusjonene var det ofte student 2) som *«utfordret enkelte til å tenke på andre måter [...] og spesielt tatt tak i områder der ingen andre har ytt bistand»*. Motivasjonen for å påta seg denne rollen kan ha flere årsaker. Imidlertid kommer det frem i intervjuet at han oppfattet at faglæreren ikke kunne *«[...] nødvendigvis svare på spørsmål direkte relatert til besvarelse av oppgaven»*, hvorpå han bidro *«[...] med å finne ut av ting hvor mine erfaringer eller kunnskap har kunnet hjelpe de på rett på spor»*. Det kan virke som han påtok seg en fasilitatorrolle utover bare det å stille spørsmål, i det han også svarte på fagrelaterte spørsmål kursansvarlig ikke ellers svarte på. I løpet av kurset vant for øvrig denne studenten årets studentpris, - en pris som blir tildelt én student hvert år som i særskilt grad bidrar, og hjelper sine medstudenter.

6.2.5 Kursansvarlig

Et sentralt aspekt ved alle læringsfellesskap er kursansvarlig (KA) sin rolle som fasilitator og relasjonsbygger. I denne seksjonen vil KA sitt perspektiv på Facebook-forumet bli vurdert utfra de samme fire gjennomgående teoretiske temaene som for studentintervjuene. Disse vil så bli supplert med studentenes tanker om kursansvarlig sin rolle på forumet. Intervjuet avdekket også aspekter som går utover de kategoriske hovedtemaene, men som likevel vil bli presentert. Dette er for å bidra til å aktualisere sentrale aspekter ved innføring av Facebook til utdanningsformål. Det er verd å merke seg at interaksjonsinndelingen i de teoretiske temaene er foretatt på bakgrunn av min egen koding av interaksjonene. Dette betyr at de teoretiske begrepene aldri var en del av de opprinnelige spørsmålsformuleringene. I stedet var spørsmålene formulert på en slik måte at de skulle «dekke» de aktuelle teoriene (se intervjuguide i vedlegg 1).

Kursansvarlig sitt perspektiv på læringsfellesskap

En viktig årsak til at KA ønsket å bruke Facebook som en plattform for læring, var å skape et forum hvor studentene *«deler sine bekymringer over hvordan de skal løse faglige problemstillinger»*. Fra dette ekstraktet kan det utledes flere sentrale aspekter ved læringsfellesskap. For eksempel kan *«dele sine bekymringer»* tolkes som et delt emosjonelt bånd, mens *«løse*

faglige problemstillinger» kan tolkes som både integrering av egne idéer og oppfyllelse av behov. Hun opplevde selv at delingskulturen i gruppen skapte en «*større nærhet*», og hun tror studentene følte det samme. Det at gruppen var lukket, bidro også til å skape «*en følelse av trygghet*». Hun fremhever at introduksjonsinnleggene var ment som en etableringsfase, hvor studentene kunne bygge relasjoner og skape nærhet uten å føle forventningspress. Dette var noe KA anså som svært viktig, spesielt for de studentene som i utgangspunktet ikke var geografisk samlokalisert: «*Fordi de er alene der oppe i Tromsø, men så kommer de på Facebook, og er fortsatt alene, men der får de en viss nærhet*». Videre var hun forundret over at det var mulig å få en «*så stor nærhet*». KA ønsket å skape et fellesskap med emosjonelle bånd og nærhet, fordi hun anså dette som et viktig ledd i å skape en lavterskel-delingskultur. En åpenbar trussel mot et læringsfellesskap er mangelen på emosjonell tilhørighet, noe som igjen kan medføre en manglende oppfyllelse av behov, og svekke aktivitetsnivået forøvrig. Til tross for at KA opplevde at studentene var aktive til å dele, fikk hun et oppfølgingsspørsmål om hva hun trodde var årsaken til at ikke alle delte? Tanken bak spørsmålet var å avdekke spesifikke begrensninger ved læringsfellesskapet slik hun opplevde det, men det fikk dessverre en noe uheldig, ledende virkning. Jeg visste utfra innholdsanalysen at delingskulturen i gruppa ikke fungerte like godt som det hun presenterte. Innholdsanalysen hadde jo avdekket at det ofte var de samme studentene som gikk igjen i de lengre trådene, og at det var de samme studentene som stilte spørsmål og kom med svar. Det kunne med dette virke som at terskelen for å dele utover i kurset ble høyere, etterhvert som de faglige diskusjonene ble mer krevende. Men dette var noe hun ikke kunne vite fordi en skumlesning av postene gir et bilde av en svært aktiv studentgruppe, der terskelen for å dele virket relativt sett lav. Jeg følte at spørsmålsformuleringen, uten å nevne innholdsanalysen, ledet henne til å svare «*skulle gjerne sett at flere delte, siden dette gir dem et vesentlig bedre læringsutbytte*». Og med dette svaret er man inne på ett av formålene med læringsfellesskap; Å heve det totale læringsutbyttet blant medlemmene av fellesskapet. I ettertid ser jeg at svaret hennes «*...vesentlig bedre læringsutbytte*», burde blitt fulgt opp med flere spørsmål i e-postutvekslingen, supplert med en orientering om mine funn fra innholdsanalysen, for å få et mer utdypende svar. I det påfølgende intervjuet ble imidlertid til dels dette utsagnet ytterligere belyst når hun sier «*Det sier jeg jo hele tiden i forelesning, dere må dele mer, dere må diskutere mer, dere må vise [...] snakk, snakk, ikke sant*». Når jeg skriver til dels, har dette sammenheng med at Facebook bare var én av plattformene som ble benyttet i kurset. En åpenbar feilslutning vil være å tolke dette utsagnet som direkte relatert til kun bruken av

Facebook. På den annen side kan ekstraktet tolkes som hennes generelle perspektiv på læring, hvor man kan se på læringsfellesskapet i Facebook- gruppen som et viktig bidrag til diskusjon og elaborering. Hun konkluderer i denne sammenheng med: *«Kanskje jeg skulle ha sagt noe om fordelene med å være på Facebook»*.

Kursansvarlig sitt perspektiv på Samarbeidslæring.

KA opplevde at de faglige diskusjonene fungerte godt: *«Mange av de lange diskusjonene var forbausende faglig gode, - så gode at jeg valgte å ikke gå inn og kommentere i større grad»*. Hennes oppfatning av samarbeid var forankret i tanken om at *«[...] sammen kan de bli bedre. Ved å løfte hverandre opp gjennom å dele»*. KA legger i denne sammenheng vekt på at en delingskultur fasiliteterer læring gjennom å *«[...] dele opplevelser fra å få gode og kritiske tilbakemeldinger på sitt arbeide og dermed kan bli bedre»*. Samarbeidslæring var spesielt noe som fant sted i arbeidet med caseoppgavene og prosjektoppgaven. KA fremhever betydningen av at studentene var flinke til å stille gode, relevante spørsmål som skapte gode diskusjoner. Et annet viktig moment var at studentene forholdt seg saklig og faglig i de delte innleggene: *«De var veldig effektive på det de skulle gjøre. Og det var helt stille når det ikke var noe å spørre om. Det likte jeg»*. I diskusjonstrådene vurderte hun i enkelte tilfeller å intervenere, men lot dette være fordi hun ønsket at studentene skulle *«knekke kodene»* sammen: *«Det var bedre at de skulle knekke dette sammen i stedet for at jeg styrer det. Det hendte jeg stilte noen spørsmål, bare for å lede dem på riktig spor»*. Disse kommentarene viser tydelig KA sitt fokus på å la studentene jobbe sammen og løse problemer, uten for mye innblanding. I samarbeidslæring er dette av vesentlig betydning, fordi aspekter som symmetri og arbeidsfordeling skaper en opplevelse av at *«vi er sammen om dette»*. I tilfellene hvor KA faktisk grep inn, var det viktig å lede studentene på riktig spor, men ikke komme med svarene. KA kunne dermed til en viss grad intervenere uten å ødelegge symmetrien innad i de faglige diskusjonene, ved å "rettlede" studentene i riktig retning. Hun kunne for eksempel skrive *«husk å tenk teoretisk da»*, eller komme med andre retningsførende bidrag hvor fokuset var å *«[...] styre dem litt inn på en annen retning [...]»*. Samarbeid var noe KA anså som viktig for en adekvat læringsprosess.

Kursansvarlig sitt perspektiv på Aktiv Læring

KA ble spurt om hun hadde hørt om begrepet aktiv læring. Spørsmålet kom som en oppfølging til hvordan hun kunne bidra til at flere delte og deltok aktivt i forumet: *«Jeg vil at de skal jobbe selv. Hvis jeg sier at det er deres arena, men jeg styrer det, så blir det til at de bare venter til at jeg skal kommentere»*. Av sentral betydning her var at KA hadde et ønske om at forumet skulle være studentstyrt, noe som var årsak til at hun unngikk å intervensjonere der det kunne ha vært relevant. En eventuell intervensjon kunne ha virket hemmende på aktivitetsnivået for øvrig. Aktiv læring er i denne sammenheng relevant fordi hun sier at *«jeg har troen på det egenproduserte stoffet de har med seg inn i kurset»*. Dette tolkes som at KA ønsket å la studentene få diskutere, teste hypoteser og artikulere kunnskap, uten hennes innblanding. Aktivitetsnivået i gruppen var noe hun var svært fornøyd med. Spesielt var hun fornøyd med delingskulturen: *«ser at de er veldig flinke til å dele med hverandre [...] Lav terskel for å stille spørsmål. De svarer hverandre raskt og gir hverandre gode tilbakemeldinger og støtte»*. Ut fra disse ekstraktene er det naturlig å tolke KA som en tilhenger av aktiv læring, og at dette var et perspektiv hun ønsket å promotere ved nye anledninger ved å *«[...]fremme verdien av at hvis du deler får du bedre karakter»*. Denne kausalitetstenkningen blir utdypet: *«Men uansett ser jeg det på de andre studentene jeg har som er engasjerte og deler, og prater i timen og er med det av et helt annet kaliber og får bedre karakterer»*. At studentene deler, kan ifølge KA bidra til å skape interesse, noe som igjen kan føre til et økt aktivitetsnivå ved at studentene diskuterer og leser mer. Hun konkluderer med at det kan være en god idé å promotere aktiv læring ved bruk av Facebook, fordi *«Det er ikke alltid, men ofte er det en spiral der da»* - altså at aktivitet gir bedre karakterer.

Kursansvarlig sitt perspektiv på Scaffolding

KA anså seg selv som en læringsfasilitator i Facebook-forumet, samtidig som hun hadde dette ønsket om at studentene skulle hjelpe hverandre, uten hennes innblanding. Hun ble blant annet overrasket over hvordan studentene tidlig i kurset turte å skrive *«dette skjønner jeg ikke noe av»*. Hvorpå KA tenkte *«Jøss, du tør å si det. Wow, det var bra, for da slang noen seg på å begynte å hjelpe dem isteden»*. Behovet for at hun skulle scaffolde studentene i disse interaksjonene var derfor ikke til stede fordi de hjalp hverandre. På spørsmål om hvordan hun kunne hevet aktivitetsnivået i gruppen, blir dette utdypet nærmere *«[...] men hvis jeg skulle*

vært en litt annerledes fasilitator tror jeg kanskje at jeg hadde bidratt mer faglig, og kommet med mer innspill. Men jeg er usikker på om det er riktig? Jeg vil at de skal jobbe selv». Med andre ord anså hun sin rolle som perifer fordi hun ønsket at studentene skulle jobbe selv.

Et interessant funn i denne sammenheng var at KA anså enkelte studenter som så faglig sterke at hun ikke trengte å intervenere: *«Det var noen sterke sånn som student 2) og CO som dro det hele egentlig. Også var det noen få rundt dem. Også var det noen som hang seg på og stilte en del kritiske spørsmål, men ikke kom med noe. Men det å stille kritiske spørsmål er også et bidrag da»*. Blant annet omtaler hun student 2) som en så sterk student at hun følte *«[...] at han (student 2) gjorde mye av jobben min altså»*. KA leste ofte gjennom innleggene og kommentarene hans for å se om det var noe å korrigere: *«Jeg leste dem grundig for å se om det var noe jeg kunne korrigere han på, men han var både generell og direkte og detaljert. Han var suveren»*.

Selv om KA ikke direkte, eller i liten grad, involverte seg i dialogene på forumet, fungerte Facebookinteraksjonene som et viktig ledd i arbeidet med å legge opp undervisningen og kursmaterialet: *«For det første så jeg hvor skoen trykket og hvor de sleit, og det er en kjempefin rolle og en kjempefin ting for meg å observere til neste gang»*. Med utgangspunkt i disse dialogene, kunne hun justere og tilpasse undervisningen til områder studentene oppfattet som vanskelige: *«Jeg så at de slet med "merkeledelse". Da la jeg ut ekstra foiler på den. Fordi de var åpne hele tiden kunne jeg respondere og tilrettelegge hele tiden»*. Studentekstraktene ga henne mulighet til å sette seg inn i studentenes aggregerte kunnskapsnivå, noe som kan indikere at KA indirekte scaffoldet studentene ved at hun *«[...] lettere kunne tilpasse undervisningen»*.

6.2.6 Studentenes opplevelse av kursansvarlig

I intervjuene av de tre informantene er det tilsynelatende enighet om at KA var en viktig kilde til inspirasjon og motivasjon. Den første studenten skriver: *«KA sin deltakelse oppfattet jeg som veldig positiv. Hun hadde mye interessant å komme med, og er en veldig motiverende lærer»*. Det interessante i denne sammenheng er at denne studenten brukte forumet i liten eller ingen grad. Likevel fikk hun åpenbart med seg innleggene KA la ut. Dette indikerer at KA var en viktig del av læringsfellesskapet, også for dem som ikke var aktive på Facebook-forumet ellers. Den andre studenten (student 2) opplevde også KA som en svært

inspirerende og god faglærer: *«God og inspirerende, og dersom det er noe faglærer kunne vært bedre på er det typisk å stille coachende spørsmål til de som lur på faglig innhold»*. Student 2) kommer altså med en innvending mot KAs strategiske avgjørelse om å la studentene løse fagrelaterte spørsmål sammen. Han utdyper hva han mener med coachende spørsmål *«Faglærer kan jo ikke nødvendigvis svare på spørsmål direkte relatert til besvarelse av oppgaven. Ved å stille konstruktive spørsmål tilbake vil det kunne gi god hjelp, uten at det gis noen svar»*. Informanten etterlyser med dette mer faglig hjelp og en mer aktiv faglærer.

Den tredje studenten var i likhet med de andre svært positiv til KA: *«Hun var utrolig inspirerende og naturlig. Hun fikk faget til å virke mindre skremmende og mer spennende. All ære til henne!»*. Ved en nærmere analyse av begrepsbruken studentene bruker, kan det virke som om KA først og fremst fungerte som en fasilitator for læringsfellesskapet, og for de aktive læringsprosessene som fant sted i kurset forøvrig. Dette har sammenheng med at alle de tre brukte karakteristikken *«inspirerende»* i sin beskrivelse av faglærer. Tar man utgangspunkt i informantenes aktivitetsnivå, kan det imidlertid virke som at den mest aktive av dem ønsket mer faglige innspill, mens de to andre med et lavere aktivitetsnivå, opplevde KA som tilstrekkelig deltagende. KA selv har, som tidligere påpekt, vært opptatt av å ikke skape et avhengighetsforhold mellom henne og studentene ved større deltakelse, fordi hun tror det ville ha ødelagt delingskulturen i gruppen.

6.3 Studentevalueringene

I evalueringen av Facebook-forumet har jeg, som med intervjuene, valgt å kategorisere de forskjellige ekstraktene tematisk utfra det teoretiske rammeverket. Siden jeg ikke har hatt mulighet til å intervju studentene bak evalueringsbidragene, bør det tas et forbehold om at ytringene kan være løsrevet fra sin opprinnelige mening. Dette har, som tidligere nevnt, sammenheng med spørsmålsformuleringene studieadministrasjonen og kursansvarlig har tatt utgangspunkt i. For eksempel kunne en spørsmålsformulering være *«Dette kurset har vært full av aktiviteter. Hva synes du om det? Har det gitt noen læringseffekt?»*. Her kunne en student svare *«Synes det er veldig bra med en innholdsrik aktivitetsplan, da tvinger jeg meg selv til å arbeide med faget gjennom hele semesteret»*. Imidlertid er det umulig for meg å vite om studenten relaterer arbeidet med faget til Facebook eller andre plattformer. Evalueringene nedenfor har derfor kun tatt utgangspunkt i ekstrakter som eksplisitt omtaler bruken av Facebook.

45 respondenter ble registrert i studentevalueringen utstedt av nettstudium-administrasjonen. Av disse var det kun 17 evalueringer som direkte omhandlet Facebook. Dette betyr imidlertid ikke at de resterende 28 evalueringene ikke omhandlet Facebook, men dette er noe jeg ikke kan vite med sikkerhet (jfr. tidligere avgrensning). Studentevalueringen utstedt av KA omfattet til sammen 57 respondenter. Av disse var det 11 innlegg som omhandlet Facebook. Respondentantallet bestod tilsammen av 102 studenter. Imidlertid er det naturlig å tro at flere av de samme studentene responderte på begge undersøkelsene, noe som svekker evalueringene som en representativ kilde for alle de påmeldte kursdeltakerne. Som for innholdsanalysen, er det viktig å se på eventuelle funn som en tendens og ikke en fasit.

Ekstrakter med elementer som refererer til samarbeid i form av for eksempel diskusjon, men uten noe mer utdypning, har blitt klassifisert under samarbeidslæring. Den samme indikatoren (diskusjon), men sammen med faglig aktivitet og/eller beskrivelser av disse aktivitetene, er klassifisert under aktiv læring. Mens indikatorene for læringsfellsskap tar utgangspunkt i tematikk som omhandler studentens opplevelser av Facebook-forumet som helhet, og gjerne består av mer relasjonelle karakteristikk av plattformen, tar scaffoldingindikatorene utgangspunkt i hvordan studentene har opplevd Facebook som en kilde til hjelp og støtte med det faglige arbeidet.

6.3.1 Evalueringen og læringsfellsskap

Indikatorer på læringsfellsskap hadde høyest forekomst blant alle evalueringene. Disse ekstraktene bygget mer på relasjonelle karakteristikk av fellsskapet enn en direkte omtale av de forskjellige aktivitetene på forumet. En av respondentene skriver «*Veldig positivt med egen Facebook gruppe! Nettlærer er veldig positiv og bidrar flott på denne siden*». Denne uttalelsen er relativt konsistent med det student 1) og 3) sa under intervjuene. En annen student skriver «*Positivt med en Facebookside som ble opprettet for nettstudentene. Denne binder oss tettere sammen, og er et godt forum for spørsmål og diskusjon*». Dette utsagnet kan tyde på at studenten opplevde at forumet ga gode spørsmål og diskusjon fordi de ble bundet tettere sammen. Som tidligere påpekt, er det et viktig aspekt ved alle læringsfellsskap at studentene deler med hverandre. Diskusjoner er følgelig en sentral del av ett læringsfellsskap også med tanke på læringsutbytte: «*Det er faktisk Facebook-gruppa som har vært det største utbytte- og diskusjonsforum for alle oss som har tatt dette faget*». En kuriositet i denne sammenheng er at vedkommende bruker en plenumsform ved å si at alle i

faget har hatt ett stort utbytte av Facebook-gruppen gjennom å diskutere. Dette kan nok en gang tyde på at Facebook-forumet gir inntrykk av at alle deltakerne er svært aktive i form av å dele og diskutere, noe som bare til dels er realiteten. Ekstraktene *«Likte at klasserommet var på Facebook. Mye lettere å komme i kontakt med folk»* og *«Facebook-siden syns jeg er spesielt sammensveisende, føler at jeg faktisk går på skolen i en klasse»*, tyder på at plattformen har vært vellykket i form av å bygge et læringsfellesskap, noe som igjen kan medføre at *«Facebook-siden har også vært nyttig (selv har jeg ikke bidratt mest da). Men lærerikt å se hva andre tenker, føler og mener!»*. Det kan virke som at vedkommende, til tross for å ha bidratt lite, hadde utbytte av å observere aktiviteten til de andre studentene, noe som også kunne ha vært tilfelle i et ordinært klasserom. Imidlertid er det en student som påpeker at *«Vi har alle forskjellig utgangspunkt før et slikt kurs, og man sliter med ulike ting, så jeg har savnet en tettere oppfølging med en lærer, som man naturlig nok ville ha i en klassesituasjon»*. Denne tematikken er stadig tilbakevendende, og jeg vil komme tilbake til den også i oppsummeringen. Andre kommentarer som *«Bruk av samlingsplattform på Facebook har gitt mye»* eller *«[...] ellers er jeg svært fornøyd og synes Facebooksiden var en bra arena»* gir i likhet med flere av evalueringene en indikator på at Facebook opplevdes som en positiv plattform.

6.3.2 Evalueringen og samarbeidslæring

5 studenter gav tilbakemelding på at de var svært fornøyd med de faglige diskusjonene. Blant annet opplevde en av studentene Facebook-siden som en viktig kilde til å få kontakt med andre for å kunne diskutere *«Veldig fint med Facebooksiden for å få kontakt med alle andre! Lærer mye av å dele og diskutere»*. En annen student konkluderer med at diskusjonene på Facebook har vært tilfredsstillende: *«Vi har hatt veldig mange gode diskusjoner på Facebook istedenfor på It's Learning»*, noe også de neste studentene mener når de skriver *«Bra initiativ med Facebook. Gode diskusjoner der»* eller *«Et genialt trekk fra lærer er å starte en Facebookgruppe, noe som åpner i større grad for diskusjoner»*. Utfra disse fire ekstraktene kan det virke som om det er konsensus om at Facebook er en velegnet plattform til å diskutere. Den siste studenten omtaler Facebook med liknende karakteristikker, men går litt mer i dybden: *«Fint med en uformell diskusjonsplattform som Facebook. Her blir man raskere oppdatert på forskjellige innlegg og kommentarer, og skaper diskusjon i mye større grad enn på It's Learning»*.

6.3.3 Evalueringen og aktiv læring

Det bør presiseres at jeg ikke kan vite noe om aktivitetsnivået til studentene forøvrig. Jeg tolker ekstraktene som aspekter ved aktiv læring, men dette betyr ikke at det faktisk har foregått aktiv læring. Ekstraktene kan også i denne sammenheng tolkes forskjellig. Indikatorene på aktiv læring har i denne seksjonen tatt utgangspunkt i studenter som beskriver sin egen aktivitet på Facebook. En av studentene skriver: *«Jeg har hatt stort utbytte av diskusjoner på Facebook-gruppen. På den måten har jeg gjort litt hver eneste dag»*. En tolkning utfra dette sitatet er at studenten har opplevd kontinuitet i den pågående læringsprosessen ved at diskusjonen har gjort det mulig å gjøre litt hver dag. En annen student sammenlikner Facebook og It's Learning, og fremhever at vedkommende brukte Facebook mye mer aktivt enn It's Learning. Imidlertid utdyper ikke studenten hva som menes med *aktivt* eller hvordan Facebook ble brukt. En tredje student skriver: *«Øvingsoppgavene og Facebooksiden har vært veldig nyttig for min del»*. Som innholdsanalysen og intervjuene avdekket, bestod ofte interaksjonene utover i kurset av problemstillinger knyttet til caseoppgavene. Om man tolker utsagnet over, kan det virke som Facebook og øvingsoppgavene var veldig nyttig for vedkommende, noe som er en indikator på aktiv læring.

6.3.4 Evalueringen og scaffolding

Innenfor *scaffolding*kategorien viser studentevalueringene at det er en delt opplevelse av å få nødvendig støtte og veiledning på forumet. Blant annet etterlyser en av studentene mer innspill fra KA de faglige diskusjonene: *«Har savnet mer info fra kursansvarlig i diskusjoner. Kommentarer og innspill fra medelever kan til tider også skape forvirring fordi man tenker ulikt og kanskje ser oppgaven fra forskjellige vinkler»*. Studenten problematiserer med andre ord medstudentenes manglende evne til å sette seg inn i andres perspektiver og alternative løsningsforslag. Dette kan innebære at den hjelpen og støtten medstudentene gir, vil være mangelfull fordi de ikke evner å sette seg inn medstudentenes kunnskapsnivå. I dette tilfellet ville det, i følge studenten, vært hensiktsmessig å løse fagrelaterte diskusjoner ved at KA

intervenerte med å tilføre adekvat informasjon. En annen student opplevde at det var vanskelig å få veiledning «[...] når jeg må spørre på Facebook og vente på om noen svarer». Dette kan tyde på at denne studenten opplevde det negativt å bruke en asynkron-kommunikasjonsplattform for å få nødvendig hjelp. Funksjonaliteten til programvaren er noe som også blir poengtert: «Dessuten blir innleggene på Facebook mange etterhvert, og "nyttig" informasjon kan være vanskelig å finne igjen». Facebook har per i dag ingen søkefunksjon som gjør det mulig å finne igjen informasjon på en effektiv måte. Det er mulig den første av disse studentene måtte vente på at noen svarte, fordi antall poster etterhvert ble så mange og forumet uoversiktlig. I motsetning til ekstraktene over var en student: «svært positiv over å få tilbakemeldinger fra andre og lærer i Facebook-gruppen». Dette kan tyde på at det er delte meninger om hvor nyttig Facebook-gruppen faktisk var i form av å få støtte. Når en av studentene fremhever mangelen av en tilstedeværende KA i diskusjonene, mens en annen trekker frem tilbakemeldingene fra KA som et positivt innslag, tyder dette på at studentene har ulike forutsetninger for hva de oppfatter som tilstrekkelig veiledning. Dette er også noe som blir underbygget når den siste studenten skriver: «Ellers syns jeg FB-siden er bra, men blir stresset over alt det jeg føler at jeg ikke kan». En positiv fortolkning av dette utsagnet trekker frem en av fordelene ved bruk av Facebook-forumet som aktiv deltaker: I tilfeller hvor en eventuell mangelfull kunnskap blir avdekket, gir plattformen deltakerne mulighet til å stille spørsmål og elaborere.

6.4 Oppsummering av analysen

Innholdsanalysen gir bilde av en svært aktiv studentgruppe. Det teoretiske rammeverket indikerer at plattformen primært ble brukt som en relasjonsbyggende plattform.

Samarbeidslæring, *aktiv læring* og *scaffolding* hadde en relativt lav forekomst, samtidig som indikatorer på læringsfellesskap var relativt høy. Dette gir imidlertid et skjevt og ufullstendig bilde om man tar utgangspunkt i indikatorene introduksjon og uttrykt læring.

Frekvensieringen av disse interaksjonene gjør at læringsfellesskapdimensjonen blir kunstig høy. Forekomsten av introduksjon var forventet å synke etterhvert som kurset ble mer fagrelatert. Men det var ikke forventet at *uttrykt læring* også sank etterhvert som studentene begynte å løse caseoppgaver og prosjektoppgaven. Det naturlige hadde vært om denne steg etter hvert som studentene lærte nye faglige konsepter og ervervet ny kunnskap. I forlengelsen

av dette hadde det også hadde vært naturlig at flere studenter samarbeidet og hjalp hverandre. Dette skjedde altså ikke.

Antall deltagende studenter på forumet ble færre etter hvert. En av årsakene til dette er naturligvis det høye studentfrafallet i kurset, men dette gir likevel ikke den fulle forklaringen på hvorfor terskelen for å dele synes å bli høyere utover i kurset. Det var for eksempel sjelden at det kom nye studenter, som ikke hadde vært aktive tidligere, med i de faglige diskusjonene eller stilte spørsmål. I tilfeller hvor det kom nye studenter på banen, var det som oftest for å stille praktiske spørsmål og få avklart formaliteter. En annen årsak til at det var så få aktive studenter i diskusjonene, eller som bidro til å hjelpe andre studenter, kan ha sammenheng med at samarbeidsgrupper utenom Facebook-forumet ble dannet tidlig i semesteret eller at studentene benyttet andre plattformer til det samme formålet. Det er mulig at fagrelaterte utfordringer ble diskutert i disse, og at de hjalp hverandre internt. Antallet bidragsytere i form av å være en scaffoldingsressurs for sine medstudenter var også forbeholdt et lite mindretall. Om ikke annet, kan dette tyde på at flertallet av studentene var passive brukere som heller leste postene enn å bidra selv.

Intervjuene bekreftet til dels funnene fra innholdsanalysen: Forumet ble brukt til relasjonsbygging, dele kunnskap, bistå i diskusjoner, stille spørsmål, få tips og inspirasjon. De tre informantene gir også et bilde av at de fleste studentene satt på sidelinjen og leste postene, men ikke tok del selv. Imidlertid fremhever alle tre betydningen av å være aktive, men med et ganske forskjellig utgangspunkt. Den første informanten gir inntrykk av å ville være aktiv når hun først interesserer seg for et tema, men foretrakk å observere. Den andre studenten opplevde å være aktiv når han ble engasjert og visste han kunne være til hjelp, mens den tredje anså aktivitet som en viktig forutsetning for å finne inspirasjon og lære mer.

Som det også fremgår av intervjuet var spesielt student 2) en viktig bidragsyter for læringsfellesskapet som helhet. Ettersom han vant årets studentpris for å være til stor hjelp for sine medstudenter, kan det virke som at KA ved andre anledninger ønsker å fremme betydningen av å være engasjert og bidra. I intervjuet av KA kommer det videre frem at hun opplevde aktiviteten på Facebook-forumet som høyt. Hun definerte sin egen rolle som en fasilitator for læringsfellesskapet ved primært å fungere som en inspirasjonskilde og veileder. Samtidig var hennes deltakelse forankret i tanken om at studentene lærer best sammen når de får brukt sin egen kunnskap. Hun ønsket med dette ikke å intervenere i tråder, hvor hun visste andre

studenter kunne gjøre den samme jobben. Det fremgår også at hun ønsker å være mer bevisst på hvordan hun kan stimulere studentene til mer aktivitet. Hun brukte diskusjonsspørsmålene og de lange trådene som et ledd til å evaluere hvor det var nødvendig å gi støtte, noe som til dels kan være problematisk når majoriteten av studentene ikke var aktive på gruppa. Ved bare å ta utgangspunkt i studentene som diskuterer, eller tør å stille spørsmål, kan dette skape en form for ubalanse med tanke på hva gruppen trenger av støtte på et aggregert nivå. Når det ofte er de sterkeste studentene som er de flinkeste til å elaborere og reflektere, kan det bety at KA tok utgangspunkt i et "feil" kunnskapsnivå, noe som igjen kan ha medført at de svakeste studentene ikke fikk den nødvendige oppfølgingen de faktisk hadde behov for.

Student-evalueringene gir en indikasjon på at Facebook var en velegnet plattform å bruke til å danne relasjoner mellom studentene. Her kommer det også frem at studentene opplevde plattformen som nyttig til å kunne diskutere og være faglig aktiv. Imidlertid problematiserer to av studentene at hint og veiledning ofte kan skape mer forvirring enn nytte eller at svar uteblir.

Innholdsanalysen, intervjuene og studentevalueringene gir bilde av et læringsfellesskap med høy aktivitet. Samtidig kan det virke som at spesielt de fagspesifikke diskusjonene, primært ble lest. Majoriteten av studentene bruker dermed ikke Facebook primært som en plattform til samarbeidslæring, aktiv læring eller scaffolding. Dette betyr imidlertid ikke at Facebook ikke har hatt noen positiv effekt, men at Facebook primært ikke ble benyttet som en læringsplattform. I den avsluttende drøftingen blir dette diskutert nærmere ved bruk av relevant teori.

7 Avsluttende drøfting

Denne studien er basert på en eksplorerende undersøkelse av hvordan studenter bruker Facebook til læringsformål. Med utgangspunkt i et sosiokulturelt læringsperspektiv og med aktuelle teorier om læringsfellesskap, samarbeidslæring, aktiv læring og scaffolding, er det vist hvordan studenter kan samhandle for å oppnå læringsmål ved bruk av en online asynkron kommunikasjonsplattform. Det teoretiske rammeverket har fungert som en grunnpilar i arbeidet med det empiriske materialet. Empirien er fremkommet ved å kartlegge indikatorer på teoriene i Facebook-forumet, for å gi et helhetlig bilde av alle aktivitetene. I analysekapittelet er de foreliggende forskningsspørsmålene besvart.

Dette kapittelet fungerer som en trådsamler, hvor formålet er å presentere resultatene fra analysen og knytte disse til det teoretiske rammeverket. Samtidig vil funnene vurderes mot tidligere, relevant forskning for å sette studien i perspektiv.

Innledningsvis vil jeg presentere funn fra analysen for å belyse sentrale læringsaspekter ved samhandlingen som har foregått i Facebookgruppen. Her vil også aspekter vedrørende delingskulturen og kursansvarlig sin rolle bli tatt opp. Disse funnene vil så bli drøftet opp mot det teoretiske rammeverket og den empiriske gjennomgangen av Facebook i høyere utdanning. Deretter vil jeg gå nærmere inn på hvilke utfordringer og muligheter bruken av Facebook kan ha for nettstudenter i høyere utdanning. Det er betimelig å påpeke at utfordringene og mulighetene bør sees i sammenheng med spørsmål om reliabilitet og validitet som nærmere belyst tidligere i studien.

7.1 Sentrale funn

Analysen av Facebookinteraksjonene viser en aktiv studentgruppe. Den viser hvordan studenter bruker Facebook som en viktig møteplass for å bygge relasjoner seg imellom, stille spørsmål og finne svar. De mest aktive studentene bruker plattformen også til å diskutere, elaborere, idémyldre, reflektere og hjelpe hverandre ved behov. Ved å ta utgangspunkt i hverandres idéer og refleksjoner, ble diskusjonene tidvis lange og meningsforhandlingene komplekse. Dette gir en indikasjon på aktiv læring, samarbeidslæring og scaffolding i et læringsfellesskap hvor tilhørigheten til gruppen var sterk.

Som det framgår av intervjuene og innholdsanalysen, var imidlertid disse interaksjonene forbeholdt et lite mindretall studenter. Til tross for at det virket som delingskulturen var åpen, var det få nye studenter som valgte å delta i de faglige diskusjonene. Det kan tyde på at majoriteten av studentene kun observerte det presenterte innholdet og ikke var aktive selv. I tilfeller hvor nye studenter deltok på forumet, gjaldt dette primært informasjonsdeling eller spørsmål vedrørende formaliteter.

Analyse av delingskulturen i forumet viste at antall innlegg var høyest i starten av semesteret og de to første månedene. Som det framgår i intervjuet av kursansvarlig, kan dette ha sammenheng med at kurset i denne perioden ikke stilte noen særlig faglige krav til studentene. Etter hvert som studentene begynte å løse caseoppgaver, kan det virke som at terskelen for å dele ble høyere utover i kurset. Dette kan til dels forklares med at nærmere 45% av studentene hoppet av kurset før innlevering av prosjektoppgaven. Imidlertid forklarer ikke dette hvorfor de resterende studentene ikke var mer aktive på forumet.

KA sin rolle som fasilitator var primært knyttet til å fungere som en inspirasjonskilde, og svare på spørsmål vedrørende formelle krav eller praktisk informasjon. I tillegg fungerte hun indirekte som en relasjonsbygger mellom studentene, ved å fungere som et motiverende bindeledd og skape en følelse av tilhørighet. I tilfeller hvor diskusjonstrådene ble lange, kunne hun intervenere med å komme med anbefalinger til lesning eller tips til hvor studentene kunne hente ytterligere informasjon, men ga aldri en direkte fasit. I de tilfellene hvor hun ikke kommenterte, leste hun nøye igjennom svarene for å verifisere innholdet. Hun opplevde enkelte studenter som så faglig sterke, og svarene så lange og detaljerte, at hun ikke så noe behov for å intervenere. Løsning av caseoppgaver og prosjektoppgavene var ofte kilder til de lengste diskusjonstrådene. KA ville ikke intervenere i disse trådene, fordi hun mente det kunne skape et uheldig avhengighetsforhold mellom studentene og henne, noe hun ikke kunne i forbindelse med prosjektoppgaven.

Hun ønsket at gruppen skulle være aktiv, og at forumet primært skulle være studentstyrt slik at terskelen for å dele skulle virke lav. I denne sammenheng definerte hun sin rolle til å bygge oppunder en samarbeidskultur hvor hun anså samarbeid og diskusjoner som en essensiell del av det å oppnå en god karakter. Dette samarbeidet ga lange diskusjonstråder, noe KA kunne bruke til å finne ut hvor studentenes faglige svakheter lå. Hun kunne deretter legge ut ekstra kursmateriell, eller i forelesninger ta utgangspunkt i tematikk studentene oppfattet som

vanskelig, noe som igjen kunne bidra til å løse ulike fagrelaterte utfordringer studentene måtte ha.

7.2 Delingskultur og læring

Yuan & Kim (2014) fremhever betydningen læringsfellesskap har for å spre idéer, erfaringer, dele kunnskap og støtte hverandre ved behov. Relasjonene studentene bygger seg imellom er i denne sammenheng av avgjørende betydning for en aktiv delingskultur. Interaksjonene medlemmene i fellesskapet tar del i, må sees på som et produkt av denne relasjonsbyggingen og en åpen delingskultur. Deltakerne av Facebookgruppen var utvilsomt svært aktive til å dele. Imidlertid var det bare en minoritet av disse som diskuterte, analyserte og problematiserte fagrelevant tematikk, noe som også er konsistent med liknende, tidligere forskning på Facebook (Prescott 2014; Donlan 2014; Dougherty & Anderscheck 2014; Hew 2011). Dette fenomenet kan dog knyttes til det Garrison & Cleveland-Innes (2005) skriver om, at det ikke er kvantiteten på interaksjonene som bringer læring, men kvaliteten. Det sentrale er ikke at studentene deler mye, men at kvaliteten på det som deles gjør at andre studenter vil bidra i interaksjonene og de felles læringsprosessene som kan finne sted. Det er først når studentene deler sine tanker, idéer og refleksjoner, at medstudentene får mulighet til å ta del i en felles kunnskapskonstruksjon (Brindley m.fl. 2009). Læringsfellesskap må forstås som første ledd i å etablere samarbeidslæring mellom studentene, fordi samarbeidslæring og de læringsprosessene som finner sted på forumet, avhenger av at alle bidrar i diskusjonene (Brindley m.fl. 2009). Dette forutsetter delte emosjonelle bånd og mål (Sadera m.fl. 2009). Studentene som faktisk diskuterte, delte mål og funn, og hadde en felles fortolkningsprosess i arbeidet med caseoppgaven og prosjektoppgaven, kunne berike kunnskapstilegnelsen og læringsprosessen ved å lære av hverandre (Brookfield 1995; Christensen & Dirkinick-Holmfeld 1996; Jonasson m.fl. 1995; Palloff & Pratt 2005). Dette er også noe som til dels blir understøttet av informantene og studentevalueringene, hvor spesielt diskusjonene blir framhevet som særlig betydningsfulle. Dette kan ha sammenheng med det som tidligere har blitt omtalt under aktiv læring hvor meningsfull læring må sees i sammenheng med hvordan studentene artikulerer forklaringer. De diskuterende studentene vil i større grad bruke fagspråk når de diskuterer caseoppgaver enn studentene som kun observerer og leser. Det er først når studentene artikulerer og eksterualiserer kunnskap den mest effektive læringen vil finne sted (Bransford m.fl. 2000). Med andre ord vil det «å tenke ut høyt», kunne bidra til at

studentene lærer forttere og dypere, i motsetning til individuelt arbeid og stillelesning. En av grunnene til at artikulering kan bidra til å heve kvaliteten på læringen, er muligheten den gir i form av refleksjon og metakognisjon, - altså å tenke på læringsprosessen og kunnskapsdannelsen (Palloff & Pratt 2005).

Imidlertid avdekker disse læringsprosessene en annen sentral problemstilling, i det samarbeidslæring forutsetter at de deltagende studentene er på samme nivå, og kan utføre de samme handlingene gjennom en «... *koordinert, synkron aktivitet som et resultat av vedvarende forsøk på å konstruere eller opprettholde en delt forståelse av et problem*» (Roschelle & Teasley 1995;70). Denne utfordringen er ikke knyttet til at minoriteten av studentene som tok del i diskusjonene hadde et høyt faglig nivå, men heller at majoriteten som observerte de faglige diskusjonene var på et annet faglig nivå. Det kan dermed tenkes at de faglige diskusjonene fungerte asynkront i relasjon til læringsfellesskapet som helhet, og skapte en ubalanse i samarbeidslæringen (Roberts & McInnerney 2007). Denne ubalansen er også noe som kommer til syne når majoriteten av studentene stiller spørsmål som er av en *deklarativ* art (*læring av fakta*), og ikke *prosedural* (*lære hvordan man gjør noe*). Dette skillet er sentralt fordi det tydeliggjør asymmetrien i læringsfellesskapet. I arbeidet med prosjektoppgaven var de lengste diskusjonene prosedurale, mens de andre trådende var av en deklarativ art.

Avsnittet foran indikerer også hvordan studenter med mer kunnskap scaffolder sine medstudenter. Funnene viste at enkelte studenter opplevde at hjelp og støtte enten var fraværende, eller at støtten som ble gitt, var mer forvirrende enn konstruktiv. En vellykket scaffolding bygger på en delt forståelse av formålet med aktiviteten (Rogoff 1990; Wersch 1985). Som det fremgår i intervjuene, var den mest aktive bidragsyteren et viktig ledd i å fasilitere ny læring blant sine medstudenter. Imidlertid kan det være problematisk for studentene som ikke deltar i de faglige diskusjonene, å skape mening utav disse aktivitetene, fordi det kan oppstå asymmetri mellom det presenterte innholdet og den observerende students kunnskapsnivå. Dette er en problemstilling som spesielt inntreffer når studenter skal hjelpe hverandre. Studenter har ulike forutsetninger for å lære, og de har ulike forutsetninger for å få den støtten de trenger. På denne måten kan det være et problem at de mest aktive studentene ikke tok tilstrekkelig høyde for medstudentenes kunnskapsnivå i sine veiledningsbidrag. Dette kan resultere i forvirring for læringsfellesskapet forøvrig, fordi

majoriteten av studentene ikke aktivt diskuterte, og ikke aktivt kunne ta del i den felles fortolkningsprosessen som fant sted.

Den mest aktive studenten ønsket primært å få sine medstudenter til å tenke annerledes ved å stille kritiske spørsmål og komme med alternative løsningsforslag. I litteraturen omtales dette som strategisk scaffolding, hvor formålet er å gi studenten hjelp til å finne alternative strategier og metoder i løsningen av komplekse fenomener (Jumaat m.fl. 2014). Siden KA anså denne studenten som en sentral bidragsyter i forumet, og de andre studentene anerkjente denne personen som en viktig hjelper, er det viktig å trekke frem sentrale aspekter ved måten denne studenten bidro.

Interaksjonsanalysen viser hvordan denne studenten hjalp sine medstudenter med lange, reflekterende, og ifølge KA, adekvate svar. Dette betyr ikke nødvendigvis at han hjalp læringsfellesskapet som sådan. At denne studenten på et vis fremsto som et orakel, kan ha bidratt til å ødelegge samarbeidssymmetrien i læringsfellesskapet. Terskelen for å dele kan ha blitt høyere fordi de andre studentene ikke følte at de kunne bidra på lik linje. Som tidligere påpekt, kan samarbeidslæring skape frustrasjon blant studentene fordi noen engasjerer seg mer enn andre, eller har forskjellige mål (Capdeffero & Romero, 2012). Utfra intervjuet med KA kan det nærmest tolkes som at denne studenten, og enkelte andre, påtok seg jobben som fasilitator for hele gruppen. Dette er naturligvis positivt for de involverte deltakerne i diskusjonene, men ikke for majoriteten av studentene som satt på sidelinjen med andre forutsetninger og forståelsesrammer. Ved at spesielt den ene studenten på et tidspunkt nærmest framsto som en fasilitator, forsvant også den aktive delingskulturen som i begynnelsen av semesteret var så positiv og studentdrevet. Dette er også en problematikk som har gjort seg gjeldende i andre studier av asynkrone diskusjonsforum, hvor nettlærerens engasjement kan svekke delingskulturen for øvrig fordi studentene ikke ønsker å avsløre manglende kunnskap (Mazzolini & Maddison 2003) - spesielt når studentene ikke på forhånd har fått instruksjoner om hvordan plattformen skal brukes (Dougherty 2014).

7.3 Kursansvarlig som fasilitator

Som det fremgår av intervjuene og studentevalueringene, etterlyses KA som en aktiv faglærer i de lengste diskusjonene. Utfra et aktivt læringsperspektiv er det sentralt at når studentene har artikulert sin midlertidige forståelse, bør omgivelsene støtte dem til å reflektere over hva de

faktisk har artikulert (Saywer 2006). Dette er spesielt en vanskelig utfordring i et digitalt, studentdrevet klasserom hvor studentene til dels er overlatt til seg selv. Hvordan kan medstudentene støtte en midlertidig, artikulert forståelse uten at KA bekrefter innholdet, eller tar del i de faglige diskusjonene? Hvordan kan studentene vite hva som er riktig, eller hva som er av relevans?

KA kunne i denne sammenheng bidra med anbefalinger om hvordan studentene burde tenke, eller hun kunne verifisere innholdet med positive tilbakemeldinger. Samtidig var hun bevisst på ikke å diskutere faglige problemstillinger med studentene. I et *aktivt lærings-perspektiv* er dette et sentralt prinsipp. I tråd med dette ønsket altså KA at studentene skulle dele og lære av hverandre. *Aktiv læring* er tar utgangspunkt i en student-sentrering, og at læreren i liten grad skal ta del i de faglige diskusjonene (Joel 2006). Læring er i dette henseende noe som følger av den aktive meningsutvekslingen som skjer blant studentene. Kunnskap blir til ved at studentene reflekterer og skaper mening ut av innholdet som presenteres, og er på denne måten noe mer enn bare ren overføring (Saywer 2006). Hadde KA intervenert i de faglige diskusjonene, hadde hun kunnet risikere å fjerne aktivitetselementet ved å «avbryte» meningsutvekslingen studentene tok del i, noe som igjen kunne medført en mangelfull kunnskapskonstruksjon. På den annen side, hadde hun intervenert mer faglig, kunne dette ha bidratt til å gjøre diskusjonene mer strukturerte, slik at andre lettere kunne ha meldt seg på.

De fire strategiske online scaffoldingsstrategiene bidrar til å belyse denne problemstillingen ytterligere. Ifølge Jumaat m.fl. (2014) består de fire strategiene av konseptuell scaffolding, prosedural scaffolding, strategisk scaffolding og metakognitiv scaffolding (jf. Seksjon 4.4.1). Det kan i denne sammenheng virke som at KA intervenerte primært med en prosedural scaffoldingsstrategi, siden hun hjalp studentene til å bruke adekvate redskaper og hjelpemidler riktig. Samtidig kan det virke som at studentene, - som søkte deklarativ kunnskap, primært etterlyste mer en konseptuell scaffolding. Dette kan tolkes som et misforhold mellom det faktiske scaffoldingsbehovet og den hjelpen studentene faktisk fikk. Denne problematikken kan ha blitt forsterket når KA brukte disse interaksjonene som utgangspunkt for å legge ut ekstra foiler og tilrettelegge undervisningen, da interaksjonene hun baserte seg på kan ha gitt et feilaktig bilde av det reelle behovet til læringsfellesskapet for øvrig, noe som igjen kan ha skapt ytterligere forvirring.

7.4 Hvordan skape en god læringskultur på Facebook?

Med utgangspunkt i bruken av Facebook i fjernundervisning, viser denne studien hvordan studenter kan lære av hverandre gjennom diskusjon, å bygge relasjoner og skape emosjonelle bånd seg imellom, og hvordan kursansvarlig kan være en viktig del av det å skape et inspirerende læringsmiljø. Facebook er en plattform studentene i utgangspunktet allerede bruker, noe som gjør det enkelt rent logistisk å ta den i bruk i utdanningssammenhenger. Imidlertid må det skilles mellom hvordan studentene *braker* plattformen, og hvordan de *bør bruke* plattformen til læringsformål.

Utfordringen er ikke *hvordan* studentene deler, men *hva* de deler, og at det som blir delt, er av relevans for læringen som finner sted for øvrig (Dillenbourg 1999). I følge den teoretiske gjennomgangen er det flere «trusler» mot en god læringskultur. Det kanskje mest sentrale er hvordan medlemmene av læringsfellesskapet opplever sin tilhørighet til gruppen. I denne studien var det flere studenter som opplevde en sterk tilknytning til Facebook-gruppen, noe som gir et godt grunnlag for en positiv læring- og delingskultur. Fellesskapsfølelsen er i denne sammenheng vesentlig for samarbeidslæring, fordi den muliggjør en form for obligatorisk deltakelse og tilhørighet (Kim m.fl. 2005). Samtidig viser denne studien, gjennom det fraværende aktivitetsnivået i de faglige trådene, hvordan denne fellesskapsfølelsen ikke er en tilstrekkelig forutsetning for læring.

Fra litteraturgjennomgangen var det beste eksempelet på en vellykket implementering forankret i tanken om at studentene på forhånd må ha definerte instruksjoner om bruk og formål (Wang m.fl. 2013). I studien det refereres til, var studentene på forhånd klar over hvordan deres aktivitet, spesielt gjennom diskusjoner, kunne påvirke den endelige karakteren (Wang m.fl. 2013). Aktiv læring var en strategi som ble brukt til å legge føringer på instruksjonene som ble gitt. En sammenlikning av «best practice» eksempelet og implementering av Facebook i markedsføringskurset, gir indikasjoner på at mye ble gjort riktig. Blant annet var KA svært aktiv i gruppen gjennom å fungere som en inspirerende leder og skape tilhørighet for gruppens medlemmer, i samsvar med beskrivelsen av fasilitatorens rolle i studien over. Imidlertid problematiserer hun selv at hun burde vært flinkere til å påpeke nytteverdien av å ta del i de faglige diskusjonene, og hvordan dette kunne ha bidratt til et økt læringsutbytte.

En viktig, om ikke avgjørende faktor, var også hvordan de faglige diskusjonene på Facebook ble overført til det fysiske klasserommet. Diskusjonstrådene bidro på denne måten til å aktualisere de faglige elaboreringene fra tidligere, til diskusjonene i klasserommet. Dette var også noe til dels KA gjorde når hun observerte hva studentene diskuterte, og deretter la ut nye foiler, eller tok opp vanskelig tematikk i forelesningene. Imidlertid var fokuset å gi faglig støtte og veiledning, ikke å elaborere rundt det studentene faktisk diskuterte. I «best practice» eksemplet der i mot, visste studentene at diskusjonene var noe som ville bli tatt opp neste gang de møttes, noe som indirekte skaper en forventning om at alle må delta i de faglige diskusjonene. Samtidig vil studentene som i utgangspunktet ikke er faglig sterke, få en ny anledning til å lære seg faglig innhold ved at diskusjonene blir tatt opp igjen i en annen kontekst, noe som muliggjør ytterligere elaborering og refleksjon. Fasilitatoren hadde på denne måten en todelt rolle, hvor vedkommende for det første bidro til å strukturere de faglige diskusjonene på Facebook, og for det andre fulgte opp de samme diskusjonene i klasserommet. Siden læringsaktivitetene i nettstudier hovedsaklig foregår online, vil det av naturlige årsaker være vanskelig å følge opp diskusjoner på Facebook i like stor grad som i «best practice» eksempelet. Samtidig betyr ikke dette at hovedstrategiene som ble brukt, ikke kan adopteres til nettstudier. For eksempel vil en adaptering av Chickering & Gamson (1989) sine syv instruksjoner kunne være et godt bidrag for å fremme god undervisning og læring uavhengig av samlokalisasjon:

- Oppfordre til kontakt mellom studentene og forelesere
- Stimulere til samarbeid og gjenytelse
- Oppfordre til aktiv læring
- Gi tilbakemeldinger
- Framheve betydningen av “time on task”
- Kommunisere høye forventninger
- Respektet ulike grad av talent og måter å lære på

Kursansvarlig sin rolle blir i første omgang å bygge relasjoner mellom studentene. Deretter bør det fremlegges betydningen av å samarbeide og dele. Dette bør være noe kursansvarlig monitorerer og strukturerer for å unngå asymmetri i samarbeidslæringen. Ved å delta i de faglige diskusjonene, gjennom for eksempel elaboreringsspørsmål, vil dette også bidra til å kommunisere høye forventninger. Utfordringen i denne sammenheng er å delta i passe grad,

dvs. hverken for mye eller for lite (Mazzolini & Maddison 2003). Denne balansegangen bør sees i lys av studentenes kunnskapsnivå i de forskjellige diskusjonene.

7.5 Konklusjon

Analysen indikerer at *Facebook-gruppen var mer negativ enn positiv med tanke på å oppnå fullt læringsutbytte ved bruk av plattformen*. Den har imidlertid vært velegnet til å bygge relasjoner mellom studentene og kursansvarlig, noe som kan tilskrives KA sin rolle som fasilitator.

Det lave antallet studenter som brukte plattformen til å diskutere, eller ta del i menings- og idéutveksling, indikerer at læringsplattformen ikke ble brukt optimalt i et samarbeidslæring-, aktiv læring- og scaffoldings-perspektiv. Terskelen for å dele var høy, noe som sannsynligvis kun et fåtall studenter på et tidspunkt var villige til å diskutere faglig innhold, og at disse studentene ble annerkjent av de andre studentene og kursansvarlig for sin ekspertise og kompetanse. Til tross for at disse studentene hjalp sine medstudenter, kan de lange diskusjonstrådene ha fungert uheldig for studentene som kun leste innholdet. Det kan ha oppstått en distanse mellom målene og deltakerne i gruppen, noe som skapte en assymetri i læringsfellesskapet og samarbeidslæringen som fant sted. Samtidig kan denne effekten ha blitt forsterket ved at kursansvarlig tok utgangspunkt i disse diskusjonene og de faglige elaboreringene for å finne ut hvor studentene trengte mer veiledning. Med dette kan hun ha tatt et feil utgangspunkt for det reelle behovet i læringsfellesskapet. Siden KA primært ønsket at gruppen skulle være studentstyrt, kan dette ha ført til en manglende struktur og forvirring for de studentene som ikke deltok aktivt i Facebook-gruppen.

Den manglende læringsaktiviteten på forumet kan også sees i sammenheng med at studentene på forhånd ikke fikk klare instruksjoner om formål og bruk. For at en slik plattform skal fungere, er det en forutsetning at de ansvarlige instruerer studentene, og forklarer hvordan plattformen skal brukes, nevner fordeler og følger nøye opp hva som skjer i forumet. Dette kan imidlertid være en utfordring i et nettstudium hvor studentantallet er høyt, noe som bekrefter nødvendigheten av adekvate og forhåndsdefinerte instruksjoner. Primæroppgaven til fasilitatoren blir dermed å «selge inn» konseptet om aktiv læring og samarbeidslæring for å fremme deltakelse og engasjement. Det vil være hensiktsmessig at fasilitatoren følger opp

diskusjonene i andre læringskontekster for å aktualisere innholdet og gi studentene på sidelinjen en mulighet for engasjement.

Funnene i denne studien viser hvordan teorier om læringsfellesskap, samarbeidslæring, aktiv læring og scaffolding er aktuelle for å forstå hvordan læring kan foregå på en digital plattform. Læringsfellesskap er sentralt for å forstå hvordan delingskulturen i en gruppe påvirkes av deltakernes tilhørighet til gruppen (Yuan & Kim 2014), og hvorfor interaksjonen må være av en viss kvalitet (Dillenbourg 1999; Garrison & Cleveland-Innes 2005), for å skape en felles forståelse av de oppgavene som blir utført (Watkins 2005).

Læringsfellesskapet blir ytterligere forsterket gjennom samarbeid (McConnell 2006; Vrasidas m.fl. 2004) og kan påvirke de sosiale prosessene og samarbeidslæringen som finner sted (Vrasidas m.fl. 2004; Ke & Hoadley 2009; Brooks 2010). Læringsfellesskapet og samarbeidslæringen blir på denne måten gjensidig forsterkende når studentene diskuterer og utveksler meninger. Samtidig forutsetter denne gjensidigheten at alle deltar i de faglige diskusjonene (Brindley m.fl. 2009), gjennom deling av refleksjoner, forståelse og fortolkninger (Brookfield 1995; Christensen & Dirknick-Holmdeld 1996; Jonasson m.fl. 1995; Palloff & Pratt 2005). Disse interaksjonene gir studentene mulighet til å lære seg emnets språk på en annen måte enn ved kun å lese innhold (Joel 2006), gjennom metakognisjon og refleksjon (Palloff & Pratt 2005). Samarbeid og interaksjon er i denne sammenheng kritiske faktorer for læring, og forutsetter riktig støtte (Sawyer 2006). Adekvat scaffolding forutsetter en delt forståelse av oppgaven som utføres (Rogoff 1990), og et delt mål (Wersch 1985).

Funnene i denne Facebookstudien viser, på lik linje med tidligere studier, at studenter ikke vet hvordan de kan bruke plattformen effektivt i en læringssammenheng (Donlan 2014). Den ble, slik som tidligere studier har påvist, primært brukt til informasjonsdeling (Prescott 2014), også på BI, hvor de fleste studentene kun observerte innholdet (Pempek m.fl. 2009), eller bygget relasjoner seg imellom (Madge m.fl. 2009).

8 Avsluttende kommentarer

I denne eksplorative casestudien har jeg kartlagt hvilke typer læringsaktiviteter som foregår i et online læringsfellesskap på Facebook. Metodetrianguleringen bidro til å gi et omfattende datasett, noe som har gjort det mulig å analysere aktivitetene i forumet fra flere forskjellige perspektiver. Det empiriske materialet ga grunnlag for å analysere komplekse læringsmekanismer mellom studentene, samtidig som den teoretiske gjennomgangen bidro til å belyse sentrale aspekter ved de læringsprosessene som fant sted.

Etter en omfattende litteraturgjennomgang er det per i dag flere studier som etterlyser mer forskning på bruk av Facebook i høyere utdanning. Denne studien er ment som et forskningsbidrag til bruk av Facebook i høyere utdanning, ved å ta utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming til de foreliggende forskningsspørsmålene. Den avdekker interessante funn med tanke på deltagelse, samtidig som den problematiserer delingskulturen og de øvrige læringsprosessene som fant sted innad i gruppen. I tillegg belyses mulige tiltak for en vellykket fremtidig implementering av Facebook som læringsarena.

8.1 Praktiske implikasjoner

Det finnes visse praktiske implikasjoner ved bruk av Facebook. Reliabilitet og validitet er to av dem, jf. seksjon 5.6.

Det ble påpekt i intervjuene og studentevalueringene at det per i dag ikke er noen søkefunksjon på Facebook som tillater brukerne å finne igjen nødvendig informasjon. En åpenbar begrensning ved denne mangelen er at et stort forum med mye aktivitet, fort kan bli uoversiktlig. Studentene ble i enkelte tilfeller nødt til å bla seg igjennom et stort antall poster før de kunne finne frem til innholdet som var av relevans. Teknologien bidrar på denne måten til merarbeid for de studentene som bare delvis er aktive, og ikke følger med på alt som blir delt. Sentral tematikk og faglige innspill kan med andre ord lett forsvinne i mengden, med mindre man ikke er godt oppdatert på forumet ellers. Slik sett kan det hende teknologien bidrar til å hemme deltagelse for studenter som i utgangspunktet er villige til å diskutere, men ikke finner igjen tråder som er av relevans eller interesse. For å gjøre Facebook til en bedre plattform i en utdanningssammenheng bør det etableres en søkefunksjon som muliggjør informasjonssøk, slik at innhold lettere kan identifiseres.

En annen utfordring kan relateres til det å bruke en i utgangspunktet privat plattform til undervisningsformål. Implikasjoner vedrørende personvern hensyn, og at innholdet som blir delt, eies av Facebook og ikke BI forøvrig kan være problematisk. Hvordan kan BI være sikre på at det studentene deler ikke kommer på avveie? Denne problematikken blir ytterligere forsterket når studenter som i utgangspunktet er imot Facebook, blir bedt om å danne brukerprofiler mot sin vilje.

De tradisjonelle LMS-systemene, som It's Learning og Fronter, er i dette henseende sikrere, fordi utdanningsinstitusjonene eier innholdet. Disse plattformene brukes imidlertid i liten grad av studentene til å diskutere, men heller til å finne praktisk kursinformasjon. En av årsakene til at Facebook generer mer aktivitet enn de tradisjonelle LMS systemene, kan være at de private brukerprofilene fungerer som en inngangsport til relasjonsbygging og personlig nærhet. Dette skaper, som denne studien også viser, en positiv læringsatmosfære for de involverte deltakerne.

Det kan være hensiktsmessig for utdanningsinstitusjoner å ta høyde for de effektene relasjonsbygging gir i form av være en inngangsport for adekvate læringsprosesser. Teknologi som støtter en slik «nærhet» er derfor noe som bør etterstrebes å bruke, samtidig som dette ikke bør gå utover personvern hensyn.

8.2 Videre forskning

I videre forskning på bruk av Facebook i høyere utdanning kunne det vært formålstjenlig å se på hvordan de ulike deltakerne endrer roller underveis i utdanningsforløpet. Per i dag finnes det få eller ingen studier som tar utgangspunkt i en sosialnettverksanalyse og praksisfellesskap på Facebook. En sosialnettverksanalyse som metode, kan gi et interessant innblikk i hvordan delingskulturen formes over tid ved å kartlegge de ulike deltakernivåene som kjernedeltakere, aktive deltakere og de perifere deltakerne. Analysen vil kunne fortelle noe om hvordan de sentrale aktørene hindrer eller sprer informasjon og kunnskap til sine medstudenter. De sentrale aktørene fungerer ofte som brobyggere- eller «gatekeepers», ved å være et bindeledd mellom ulike klynger av studenter. Resultatet av en slik undersøkelse kan si noe om hvordan nettlærere kan bidra til å endre deltakermønstre, slik at flest mulig studenter blir aktive deltagere.

I forlengelsen av denne masteroppgaven, kan det også være interessant å se på hvordan studenter regulerer sin egen læring med tanke på hvilken rolle de har i fellesskapet. Er det for eksempel slik at de perifere deltakerne regulerer og monitorer sin egen aktivitet dårligere enn de aktive? En slik studie vil kunne avdekke mekanismer og motiver som ligger til grunn for hvorfor noen deler og andre ikke. I tillegg vil slik forskning kunne gi et nyansert bilde av i hvor stor grad Facebook faktisk påvirker den totale læringsprosessen.

Litteraturliste

An, H., Shin, S., & Lim, K. (2009). The effects of different instructor facilitation approaches on students' interactions during asynchronous online discussions. *Computers & Education*, 53(3), 749–760.

Andresen, M. A. (2009). Asynchronous discussion forums: success factors, outcomes, assessments, and limitations. *Educational Technology & Society*, 12(1), 249–257.

Arnseth, H. S. (2004). Discourse and artefacts in learning to argue: Analysing the practical management of computer supported collaborative learning. Faculty of Education, Institute for Educational Research. University of Oslo.

Bonwell C., & Eison J. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom AEHE-ERIC Higher Education Report No. 1*. Washington, D.C.: Jossey-Bass.

Brindley, J., Blaschke, L. M., & Walti, C. (2009). Creating effective collaborative learning groups in an online environment. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 10(3). URL (sist besøkt 9.4.2015)

<http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/675/1271>

Brookfield, S. D. (1995). *Becoming a critically reflective teacher*. San Francisco: Jossey-Bass.

Brooks, C. F. (2010). Toward 'hybridized' faculty development for the twenty-first century: Blending online communities of practice and face-to-face meetings in instructional and professional support programs. *Innovations in Education and Teaching International*, 47(3): 261–70. ([doi:10.1080/14703297.2010.498177](https://doi.org/10.1080/14703297.2010.498177))

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2000). How people learn. URL (sist besøkt 4.3.2015) <http://csun.edu/~SB4310/How%20People%20Learn.pdf>

Bush, T. (2002). Authenticity - reliability, validity, and triangulation. I M. Coleman, & Briggs, A. (Ed.), *Research Methods in Educational Leadership and Management* (pp. 59-72). London, UK: PaulChapman Ltd.

- Capdeferro, N., & Romero, M. (2012). Are online learners frustrated with collaborative learning experiences? *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(2), 26-44. URL (Sist besøkt 10.3.2015) <http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/1127>
- Chickering, A. W. & Gamson, Z. F. (1987). Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education. *Washington Center News*.
- Charalambos, V., Michalinos, Z., & Chamberlain, R. (2004). The design of online learning communities: Critical issues. *Educational Media International*, 41(2), 135-143.
- Christensen, E., & Dirkinick-Holmfeld, L. (1995). *Making distance learning cooperative*. URL (sist besøkt 5.3.2015) [http://vbn.aau.dk/research/making_distance_learning_collaborative\(125626\)/](http://vbn.aau.dk/research/making_distance_learning_collaborative(125626)/)
- Connell, R. S. (2009). Academic libraries, Facebook and MySpace, and student outreach: A survey of student opinion. *Libraries and the Academy* 9, no. 1: 25 – 36
- Conole G., DeLaat M., Dillon T., & Darby J. (2008). «Disruptive technologies» pedagogical innovation; What' s new. Findings from an indepth study of students' use and perception of technology. *Computers & Education* 50, no. 2: 511 – 24.
- Cormode, G., & Krishnamurthy, B. (2008). Key differences between Web 1.0 and Web 2.0. *First Monday*, 13 (6). URL (sist besøkt 2.2.2015) <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/view/2125/1972>
- Cook, D., & Ralston, J. (2003). Sharpening the focus: Methodological issues in analysing on-line conferences. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(3), 361-376.
- Cole, M., & Wertsch, J. (1996). Beyond the individual-social antinomy in discussions of Piaget and Vygotsky. *Human Development*, 39, 250-256.
- Curtis, D. D., & Lawson, M. J. (2001). Exploring collaborative online learning. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 5(1), 21. URL (Sist besøkt 16.4.2015) http://wikieducator.org/images/6/60/ALN_Collaborative_Learning.pdf

Dalen, M. (2011). Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming. Universitetsforlaget. Oslo.

Dennen, V. P., & Burner, K. J. (2007). "The cognitive apprenticeship model in educational practice," in Handbook of Research on Educational Communications and Technology, 3rd Ed. New York: Routledge, 2007, pp. 425-439.

Delucchi, M. (2006). The Efficacy of Collaborative Learning Groups in an Undergraduate Statistics Course. *College Teaching*, 54(2): 244–8.

Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2005). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N.K. Denzin & Y.S. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

De Vargas, L. D. S., de Lara, M. V. S., Gonçalves, R., das Neves, B. H. S., & Mello-Carpes, P. B. (2014). The use of Facebook as a tool to increase the interest of undergraduate students in physiology in an interdisciplinary way. *Advances in physiology education*, 38(3), 273-276.

De Wever B., Schellens T., Valcke M. & Van Keer H. (2006). Content analysis schemes to analyze transcripts of online asynchronous discussion groups: A review. *Computers & Education*, 46(1), 6-28.

DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. F. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40: 314–321.

DiRamio, D., & Wolverton, M. (2006). Integrating learning communities and distance education: Possibility or pipedream?. *Innovative Higher Education*, 31(2): 99–113.

Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? In P. Dillenbourg (Ed) *Collaborative-learning: Cognitive and Computational Approaches*. (pp.1-19). Oxford: Elsevier

Dillenbourg, P., Baker, M., Blaye, A., & O'Malley, C. (1996): The evolution of research on collaborative learning. In P. Reimann & H. Spada (Eds.), *Learning in humans and machines: Towards an interdisciplinary learning science* (pp. 189-211). Oxford, UK: Elsevier

Dinan, F., & Frydrychowski, V. (1995). A Team Learning Method for Organic Chemistry. *Journal of Chemical Education*, 72(5): 429–31.

DiNucci, D. (1999). Fragmented future. *Print*, 53 (4), 32–35

Donlan L. (2014). Exploring the views of students on the use of Facebook in university teaching and learning. *Journal of Further and Higher Education*, 38:4, 572-588. URL (sist besøkt 20.11.2014) <http://dx.doi.org/10.1080/0309877X.2012.726973>

Dougherty, K. D. & Anderscheck, B. (2014). Using Facebook to engage learners in a large introductory class. *SAGE Publications*.

Dron, J. (2006). Any color you like, as long as it's Blackboard. In *World Conference on E-Learning in Corporate, Government, Healthcare, and Higher Education* (Vol. 2006, No. 1, pp. 2772-2779).

Facebook (2014). «Company Info / Facebook Newsroom». URL (Sist besøkt 24.11.2014) [Http://newsroom.fb.com/company-info](http://newsroom.fb.com/company-info).

Fernyhough, C. (2008). Getting Vygotskian about theory of mind: Mediation, dialogue, and the development of social understanding. *Developmental Review*, 28 (2), 225–262.
doi:10.1016/j.dr.2007.03.001

Findley, C. (2014). Full text of Collaborative Networked Learning Project - Digital Equipment Corporation. *archive.org*. Retrieved January 25, 2014.

Fordham, I. & Goddard, T. (2013). Facebook Guide for Educators: A Tool for Teaching and Learning. London: *The Education Foundation*. URL (sist besøkt 18.11.2014) <http://www.ednfoundation.org/wpcontent/uploads/Facebookguideforeducators.pdf>

Garrison, D. R., & Cleveland-Innes, M. (2005). Facilitating cognitive presence in online learning: Interaction is not enough. *American Journal of Distance Education* 19(3): 133–148, 2005.

Garrison, R. R., & Anderson, T. (2011). *E-Learning in the 21st Century: A framework for research and practice*. London: Routledge/Falmer

Garrison, D., & Vaughan, N. (2008). *Blended learning in higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Greenhow C., Robelia B., & Hughes J.E. (2009). Learning, Teaching, and Scholarship in a Digital Age: Web 2.0 and Classroom Research: What Path should We Take Now? *Educational Researcher* 38: 246 – 259

Gunawardena C. N., Lowe C. A., & Anderson, T. (1997). Analysis of a global online debate and the development of an interaction analysis model for examining social construction of knowledge in computer conferencing. *Journal of Educational Computing Research*, 17 (1997), pp. 395–429.

Henri, F. (1992). Computer conferencing and content analysis. In A.R. Kaye (Ed). *Collaborative learning through computer conferencing: The Najaden papers*, 117-136. Berlin: Springer-Verlag.

Henri, F., & Pudelko, B. (2003). *Understanding and analysing activity and learning in virtual communities*. Blackwell Publishing Ltd, *Journal of Computer Assisted Learning*, 19, 474-487

Hew, K. F. (2011). Students' and teachers' use of Facebook. *Computers in Human Behavior*, 27(2), 662–676. doi: 10.1016/j.chb.2010.11.020

Holt, D. G., & Willard-Holt, C. (2000). "Let's get real – students solving authentic corporate problems". *Phi Delta Kappan* 82 (3).

Hill, J. R. (2002). Strategies and techniques for community building in Web-based learning environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 14 (1), 67-86

Hine, C. (2000) *Virtual Ethnography* London: Sage

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research* 15, 1277-1288.

Irwin C, Ball L., & Desbrow B. (2012). Students' perceptions of using *Facebook* as an interactive learning resource at university. *Australasian Journal of Educational Technology*

2012, 28(7), 1221-1232.

Jaques, D., & Salmon, G. (2007). *Learning in groups: A handbook for face-to-face and online environments* (4. utgave). UK, USA, and Canada: Routledge.

Joel M. (2006). Where's the evidence that active learning works? *Advances in Physiology Education* 30(4):159–167

Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: Theory and research*. Edina, MN: Interaction Book Company.

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (1998). Cooperative learning returns to college what evidence is there that it works?. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 30(4), 26-35.

Johnson, G. M. (2008). The relative learning benefits of synchronous and asynchronous text-based discussion. *British Journal of Educational Technology*, 14(3), 205–218.

Jonassen, D., Davidson, M., Collins, M., Campbell, J., & Haag, B. (1995). Constructivism and computer mediated communication in distance education. *American Journal of Distance Education*, 9(2), 7-25.

Jumaat, N. F., & Tasir, Z. (2014). Instructional Scaffolding in Online Learning Environment: A Meta-analysis. In *Teaching and Learning in Computing and Engineering (LaTiCE), 2014 International Conference on* (pp. 74-77). IEEE.

Junco, R. (2012). The Relationship Between Frequency of Facebook Use, Participation in Facebook Activities, and Student Engagement, *Computers & Education*, 58(1), 162-171.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.004>

Ke, F., & Hoadley, C. (2009). Evaluating online learning communities. *Educational Technology Research and Development*, 57(4), 487-510.

Kerlinger, F. N. (1986). *Foundations of Behavioral Research*. 3rd ed., Holt Rinehart & winston.

Kleven, T. A. (2002). Hvordan er begrepene operasjonalisert? - Spørsmålet om begrepsvaliditet, I: Thor Arnfinn Kleven (red.), *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Unipub forlag, Oslo. ISBN 82-7477-103-6. s 120 - 138

Khine, M., Yeap, L., & Lok, A. (2003). The quality of message ideas. Thinking and interaction in an asynchronous CMC environment. *Educational Media International*, 40(1–2), 115–125.

Kim, K. J., Liu, S., & Bonk, C. J. (2005). Online MBA students' perceptions of online learning: Benefits, challenges, and suggestions. *The Internet and Higher Education*, 8(4), 335-344.

Kirschner, P. A., & Karpinski, A. C. (2010). Facebook and academic performance. *Computers in Human Behavior*, 26, 1237–1245.

Kitsantas, A., & Dabbagh, N. (2011). The role of Web 2.0 technologies in self-regulated learning. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011, 126, 99–106.

Kivits, J. (2005). Online interviewing and the research relationship. In Christine Hine (Ed.), *Virtual methods; Issues in social research on the Internet* (pp.35-50). Oxford: Berg

Kreie, J., Headrick, R.W., & Steiner, R. (2007). Using Team Learning to Improve Student Retention. *College Teaching*, 55(2): 51–6.

Kourdioukova, E. V., Verstraete, K. L., & Valcke, M. (2011). The Quality and Impact of Computer Supported Collaborative Learning in Radiology Case-based Learning. *European Journal of Radiology*, 78(3): 353–62.

Kozinets, R. V. (2010) *Netnography: Doing Ethnographic Research Online* Los Angeles: Sage.

Kondracki, N. L., Wellman, N. S., & Amundson, D. R. (2002). Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of nutrition education and behavior*, 34(4), 224-230.

Kumar, R. (2005). *Research Methodology: A Step-by-Step Guide for beginners*. 2nd edition.

London: Sage.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Interview: introduktion til et håndværk*. Hans Reitzel.

Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of L2 development*. Oxford: Oxford University Press.

Lee, J., Carter-Wells, J., Glaeser, B., Ivers, K., & Street, C. (2006). Facilitating the development of an online learning community in an online graduate program. *Quarterly Review of Distance Education*, 8 (1), 13-31.

Light P., Light V., Besibb E., & Harnard S. (2000). Up for debate: CMC as a support for course related discussion in a campus university setting. In *Rethinking Collaborative Learning* (ed. R. Joiner). URL (sist besøkt 8.4.2015) <http://cogprints.org/1621/1/harnad00.skyteaching.html>

Linder S. P., Abbott D., & Fromberger M. (2006). "An instructional scaffolding approach to teaching software design," *Journal of Computing in Small Colleges*, vol. 21, no. 6, pp. 238-250

Lin, H., Hong, Z., Wang, H., & Lee, S. (2011). Using reflective peer assessment to promote students' conceptual understanding through asynchronous discussions. *Educational Technology & Society*, 14(3), 178–189.

Littleton, D. P., & Whitelock, D. (2004), "Guiding the creation of knowledge and understanding in a virtual learning environment", *Cyberpsychology & Behavior*, Vol. 7 No. 2, pp. 173-81.

Liu, S., Joy, M., & Griffiths, N. (2010). Students' perceptions of the factors leading to unsuccessful group collaboration. In *Advanced Learning Technologies (ICALT), 2010 IEEE 10th International Conference on* (pp. 565-569). Sousse, Tunisia, 5-7 July 2010.

Lowenthal, P. R., & Leech, N. (2009). Mixed research and online learning: Strategies for improvement. In T. T. Kidd (Ed.), *Online education and adult learning: New frontiers for teaching practices* (pp. 202–211). Hershey, PA: IGI Global.

Lusk, M., & Conklin, L. (2003). Collaborative Testing to Promote Learning. *The Journal of Nursing Education*, 42(3): 121–4.

Madge C., Meek J., Wellens J., & Hooley T. (2009). Facebook, social integration and informal learning at university: ‘It is more for socialising and talking to friends about work than for actually doing work’, *Learning, Media and Technology*, 34:2, 141-155, DOI: [10.1080/17439880902923606](https://doi.org/10.1080/17439880902923606)

Maeve, D., & Smith, A. (2014). Social Media Update 2013. Pew Research Center.

Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). URL (sist besøkt 23.4.2015) <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/02-00mayring-e.html>

Mazzolini, M., & Maddison, S. (2003). Sage, guide or ghost? The effect of instructor intervention on student participation in online discussion forums. *Computers & Education*, 40(3), 237-253.

Meishar-Tal, H., Kurtz, G., & Pieterse, E. (2012). Facebook groups as LMS: A case study. *The International Review of Research in Open and Distance Learning*, 13(4), 33-48.

McConnell, D. (2006). E-Learning Groups and Communities. New York: Open University Press.

McInnerney, J. M., & Roberts, T. S. (2004). Online learning: Social interaction and the creation of a sense of community. *Educational Technology & Society*, 7 (3), 73-81.

McMahon, M. (1997). Social Constructivism and the World Wide Web - A Paradigm for Learning. What works and why: reflections on learning with technology. ASCILITE, 1997. School of Multimedia & Learning Technologies. Edith Cowan University

Meyer, K. (2004). Evaluating online discussions: four different frames of analysis. *Journal of Asynchronous Learning Networks*, 8 (2) (2004), pp. 101–114

- MMS Education (2012). 2012 Survey of K-12 Educators on Social Networking, Online Communities, and Web 2.0 Tools. URL (sist besøkt 27.11.2014)
<http://www.mmseducation.com/2012/12/final-report-now-available-new-research-on-k-12-educators-use-of-social-networking-online-communities-and-web-2-0-tools/>
- Moller, L. (1998). Designing communities of learners for asynchronous distance education. *Educational Technology Research and Development*, 46(4), 115-122.
- Morrison, D. (2003). E-learning strategies: How to get implementation and delivery right first time. Chichester, UK: John Wiley & Sons
- Moore, M. G. (2002). What does research say about learners' using computer-mediated communication in distance learning. *The American Journal of Distance Learning*, 16(2), 61–64.
- Muilenburg, L. Y., & Berge, Z. L. (2005). Students' barriers to online learning: a factor analytic study. *Distance Learning*, 26(1), 29–48.
- NMC Horizon Report (2014). 2014 K-12 Edition. URL (sist besøkt 29.11.2014)
<http://redarchive.nmc.org/publications/2014-horizon-report-k12>
- O'Reilly, T. (2005). Not 2.0? O'Reilly Radar. URL (sist besøkt 24.3.2015)
<http://radar.oreilly.com/archives/2005/08/not-20.html>
- Palinscar, A. S. (1986). "The role of dialogue in providing scaffolded instruction," *Educational psychologist*, vol. 21, no. 1 & 2, pp. 73-98
- Palloff, R. M., & Pratt, K. (1999). *Building learning communities in cyberspace: Effective strategies for the online classroom*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Pempek, T. A., Yermolayeva, Y. A., & Calvert, S. L. (2009). College students' social networking experiences on Facebook. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 30 (3), 227–238. doi: 10.1016/j.appdev.2008.12.010
- Peters, A. W. (2005). Teaching Biochemistry at a Minority-serving Institution: An Evaluation of the Role of Collaborative Learning as a Tool for Science Mastery. *Journal of Chemical*

Education, 82(4): 571–4.

Psaltis, C., Duveen, G., & Perret-Clermont, A. N. (2009). The social and the psychological: Structure and context in intellectual development. *Human Development*, 52, 291–312.

Prescott, J. (2014). Teaching styles and attitudes towards Facebook as an educational tool. *Active learning In Higher education 2014. Vol 15* (2) 117- 118. Sage

Rasmussen, I., & Ludvigsen, S. (2010). Learning with computer tools and environments: a sociocultural perspective. In K. Littleton, C. Wood & J. K. Staarman (Eds.) *International Handbook of Psychology in Education*. (pp. 399- 435). UK, Emerald.

Reed, Z. A. (2014). Collaborative Learning in the Classroom. URL (sist besøkt 24.5.2015) http://www.usma.edu/cfe/Literature/Reed_14.pdf

Reeves, T. C., Herrington, J., & Oliver, R. (2004). A development research agenda for online collaborative learning. *Educational Technology Research and Development*, 52(4), 53-65.

Roberts, T. S., & McInnerney, J. M. (2007). Seven problems of online group learning (and their solutions). *Educational Technology & Society*, 10(4), 257-268.

Rogoff, B. (1990). Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context. Oxford university press.

Rothbauer, P. (2008) "Triangulation." In Given, Lisa (Ed.), "The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods." Sage Publications. pp. 892-894.

Rourke, L., Anderson, T., Garrison, D. R., & Archer, W. (2001). Methodological issues in the content analysis of computer conference transcripts. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 12 , 8–22.

Roschelle, J., & Teasley, S. D. (1995) The construction of shared knowledge in collaborative problem solving. In C.E. O'Malley (Ed), *Computer-Supported Collaborative Learning*. (pp. 69-197). Berlin: Springer-Verlag

Sawyer, R. K. (2006). *The Cambridge Handbook of the Learning Sciences*. New York:

Cambridge University Press.

Selwyn, N. (2009). Faceworking: Exploring students' education-related use of Facebook. *Learning, Media and Technology*, 34(2), 157-174.

<http://dx.doi.org/10.1080/17439880902923622>

Schroeder, A., Minocha, A., & Schneider C. (2010). The strengths, weaknesses, opportunities and threats of using social software in higher and further education teaching and learning. *Journal of Computer Assisted Learning* 26, no. 3: 159 – 74.

Sclater, N. (2008). Web 2.0, personal learning environments, and the future of learning management systems. *Research Bulletin*, 13(13), 1-13.

Scott, E. L. (2011). Retention and Reform: An Evaluation of Peer-led Team Learning. *Journal of Chemical Education*, 88(6): 703–7.

Schellens, T., & Valcke, M. (2006). Fostering knowledge construction in university students through asynchronous discussion groups. *Computers & Education*, 46(4), 349–370.

Scrimsher, S., & Trudge, J. (2003). The teaching/learning relationship in the first years of school: Some revolutionary implications of Vygotsky's theory. *Early Education and Development*, 14, 293-312.

Sharma, P., & Hannafin, M.J. (2007). Scaffolding in technology-enhanced learning environments. *Interactive Learning Environments*, 15 (1), 27–46.

Smith, A., Rainie, L., & Zickuhr, K. (2011). College Students and Technology. URL (sist besøkt 25.11.2014) <http://www.pewinternet.org/Reports/2011/College-students-and-technology/report>

Stahl, G., Koschmann, T., & Suthers, D. (2006). Computer-supported collaborative learning: An historical perspective. In R. K. Sawyer (Ed.), *Cambridge handbook of the learning sciences* (pp. 09–426). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

- Strijbos J. W., Martens R., Prins J., & Jochems W. (2005). Content analysis: What are they talking about? *Computers & Education*, 46 (1) (2005), pp. 29–48.
- Tabak, I., & Baumgartner, E. (2004). The teacher as partner: Exploring participant structures, symmetry, and identity work in scaffolding. *Cognition and Instruction*, 22(4), 393-429.
- Teemant, A. (2005). Evaluating Socio - Cultural Pedagogy in a Distance Teacher Education Program. *Teacher Education Quarterly*, 32 (3), 49 - 62.
- Thorne, S. L. (2005). Epistemology, Politics, and Ethics in Sociocultural Theory. *The Modern Language Journal*, 89: 393–409. doi: 10.1111/j.1540-4781.2005.00313.x
- Treisman, U. (1992). Studying Students Studying Calculus: A Look at the Lives of Minority Mathematics Students in College. *The College Mathematics Journal*, 23(5): 362–72.
- Yuan, J., & Kim, C. (2014). Guidelines for facilitating the development of learning communities in online courses. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 220-232. doi:10.1111/jcal.12042
- Van De Pol J., Volman M., & Beishuizen J. (2010). “Scaffolding in teacherstudent interaction: A decade of research,” *Educational Psychology Review*, vol. 22, no. 3, pp. 271-296
- Veerman, A. L., Andriessen, J. E. B., & Kanselaar, G. (2000). Learning through synchronous electronic discussion. *Computers & Education*, 34, 269–290.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The instrumental methods in psychology. In Wertsch J.V. (Ed). *The concept of psychology*. Armonk NY: ME Sharpe.
- Wang J., Lin C. F. C, Wu E., & Gung C. (2013). Meaningful Engagement In Facebook Learning Environments: Merging Social and Academic Lives. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE January 2013* ISSN 1302-6488 Volume: 14 Number: 1 Article 26

- Watkins, C. (2005). Classrooms as learning communities: A review of research. London Review of Education, 3(1), 47–64. doi:10.1080/14748460500036276
- Wertsch, J. V. (1991). *Voices of the Mind: asociocultural approach to mediated action*. Cambridge, Harvard University Press.
- Weinberger A., & Fischer F. (2005). A framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers & Education*, 46 (1) (2005), pp. 71–95
- Windschitl, M. (1998). The WWW and Classroom Research: What Path Should We Take? *Educational Researcher*, 27(1), 28-33.
- Sadera, W. A., Robertson, J., Song, L., & Midon, M. N. (2009). The role of community in online learning success. *Journal of Online Learning and Teaching*, 5(2), 277-284.
- Wu A., Farrell R., & Singley M. (2002) Scaffolding group learning in a collaborative networked environment. In: *Proceedings of CSCL 2002*, Boulder, CO, 7–11 January 2002.
- Wood D., Bruner J., & Ross G. (1976). “The role of tutoring in problem solving,” *Journal of Child Psychology & Psychiatry And Applied Disciplines*, vol. 17, no.2, pp. 89-102
- Way J. & Rowe L. (2008). “The role of scaffolding in the design of multimedia learning object,” *Paper presented at 11th International Congress on Mathematical Education*, Mexico: July. 6 - July 13
- White, B. Y., Collins, A., & Frederiksen, J. R. (2011). The nature of scientific meta-knowledge. In M.S. Khine & I. Saleh (Eds.), *Dynamic modeling: Cognitive tool for scientific enquiry* (pp. 41–76). London: Springer.

Vedlegg 1

INTERVJUGUIDE KA

- 1) Introduksjon
- 2) Hvor lenge har du vært foreleser?
- 3) Har du forelest noen andre steder enn BI?
- 4) Hvordan har du opplevd bruken av Facebook i MRK3414- gruppen?
- 5) Hva var bakgrunnen for at du ønsket å bruke Facebook i undervisningen?
- 6) Kan du si litt om fordelene/ulempene ved å bruke FB-teknologi til undervisning?
- 7) Hvordan opplevde du aktiviteten på Facebook?
- 8) Kan du si noe om din rolle i gruppen? (hadde du noen forhåndsdefinerte strategier du ønsket å bruke)?
- 9) Hva var formålet med å legge ut videoer?
- 10) Opplevde du at de faglige diskusjonene, og den øvrige aktiviteten på Facebook gjenspeiler resultatene på prosjektoppgaven?
- 11) Hvorfor tror du 45% av studentene droppet ut av kurset?
- 12) Hva tror du er årsaken til at noen deler og andre ikke?
- 13) Terskelen for å dele virker til å stige utover i kurset. Hva tror du er grunnen til det?
- 14) Var det noe du føler du kunne gjort annerledes med tanke på bruken av Facebook?
- 15) Det ble etterhvert ganske lange diskusjoner med de samme studentene – hva syns du om det faglige nivået på diskusjonene i gruppa? Vurderte du intervensjoner i noen av trådene?
- 16) Hva tenker du om at noen deler mye og andre deler lite?
- 17) Hva mener du skal til for at implementeringen av Facebook til undervisningen skal bli en suksess? (suksessfaktorer her kan være; høy faglig aktivitet, faglige diskusjoner, økt læringsutbytte osv.)
- 18) Kommer du til å fortsette å bruke Facebook i andre kurs? Eller overveier du bruk av andre plattformer? Isåfall, hvilke?
- 19) Er det noe du ønsker å tilføye?

Vedlegg 2

Intervjuguide av studentene i kurset

Introduksjon av studiet:

- se samtykkeerklæringsskjema for beskrivelse av studie.

Alder:

Kjønn:

Fulltid eller deltidsstudent:

Prosentandel arbeid:

Har du tatt andre kurs på BI:

Spørsmål:

1. Bruker du Facebook?
Hvis ja, hvordan bruker du det?

Hvis nei, hvordan blir du oppdatert på informasjon som sendes rundt i faget?
2. Hvor aktiv vil du si at du er på Facebook?
3. Hvor mye tid vil du si at du sammenlagt bruker på Facebook i uka (både personlig bruk, arbeid osv.)?
4. Hvordan vil du si at du har brukt Facebook-forumet til MRK 3414?
(Eks. finne svar, utfordre egne meninger/kunnskap, bidra til innlegg i diskusjoner, sosialt, snakke med faglærer).
5. Har du delt innlegg, kommentert andres innlegg og / eller likt noe på siden?
 - a. Kan du forklare i hvilken sammenheng dette var?
 - b. Hva slags type innlegg var det? (spørsmål, svar, argument, sosialt)?
 - c. Hva fikk deg til å dele?
 - d. Hvorfor kommenterte du?
 - e. Hvordan opplevde du terskelen for å dele?
6. Føler du at Facebook-gruppen har bidratt til å hjelpe deg med fremgang i faget?
Hvordan? Hvorfor ikke?
7. Hvordan opplevde du Nina sin deltakelse på forumet?
8. Hva mener du er grunnen til at Facebook blir brukt i dette faget?

9. Følte du at alle i faget bidro i forumet?

a. Hva tror du er grunnen til at noen deler og andre ikke?

10. Var det tilstrekkelig aktivitet på forumet, eller skulle du ønske at det var mer?

a. Hvis ja, hvorfor?

11. Hva mener du er styrken eller svakheten med å bruke Facebook aktivt i høyere utdanning?

12. Opplever du at Facebook har vært et tilstrekkelig verktøy å bruke i dette faget?

a. Hvis ikke, er det andre verktøy som kunne blitt brukt for å supplementere Facebook?

13. Er det noen ting som ikke har kommet frem i intervjuet som du ønsker å tilføye?

Vedlegg 3

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Analyse av Facebook-bruk i høyere utdanning

Bakgrunn og formål:

Med dette studie ønsker vi å se på hvorvidt forum på Facebook kan fungere som et arena for læring. Prosjektet er i henhold til vår masteroppgave, og skal gjennomføres av oss mellom januar til juni, 2015.

Vi ønsker dermed å komme i kontakt med personer som har vært aktive /ikke aktive i Facebook-forumet.

Hva innebærer deltakelse i studien:

Datainnsamlingen vil først og fremst baseres på innleggene som er delt på Facebook-siden, samt semi-strukturerte intervju av enkeltpersoner.

Hva skjer med informasjonen om deg:

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun vi personlig som vil ha tilgang til datamateriale, og alle navn vil bli endret. Data lagres på vår personlige bærbare data, og vil bli slettet fra og med 1.06.2015. Deltakeren vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2015. Da vil alle datamateriale slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Stine Pettersen Sandbo, 47083873 eller Mikkel K. Skjeflo, 47418602. Eventuelt veileder Anders Mørch, UiO, intermedia.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien:

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

☐ *Jeg samtykker til å delta i intervju*

Vedlegg 4



Studenter som er gitt oppsak på masterprogram ved Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, skal inngå skriftlig forpliktende avtale med instituttet etter §2.2.1. Forskrift om studier og eksamen ved Universitetet i Oslo. I tillegg skal studenten bekrefte utdanningsplan på studentweb og betale semesteravgift.

Veiledningen inngår som en obligatorisk del av arbeidet med masteroppgaven og er en forutsetning for å kunne være oppgaven til sensur. Inngåelse av veiledningsavtale er derfor obligatorisk for alle som er tatt opp på masterprogram ved Universitetet i Oslo. Avtale om veiledning skal inngås så tidlig som mulig etter forventet oppstart på masteroppgaven. Veiledning kan gis individuelt og/eller i gruppe. Avtalen fylles ut av studenten i samarbeid med veileder(e) og leveres til instituttet for godkjenning. *Kontakt instituttet for opplysninger om eventuelle interne regler for utførelse av prosjektoppgaven og tidspunkt for når planen senest må være levert og godkjent.*

Navn (Luzemavn, alle fornavn)		Personnummer (11 siffer)
Mikkel K. Skjerve		64108528934
Adresse	E-postadresse	Telefonnummer
BETEN KJERSBERGVE 13	MICHEL.SKJERVE@FRODO.HUMAN.UO.NO	47418602
Studieprogram og studieretning		
KOL - PED		

Avtalens varighet (til forventet innlevering av oppgave)

Avtalen gjelder fra 1.1.2015 til 1.6.2015

Avtaleperiodens studieprogresjon (fulltid/deltid) i prosent: 100%

Hvis du ønsker å bruke lengre tid på masteroppgaven enn nevnt må du søke om dette. Kontakt instituttet

Masteroppgaven og progresjon av studie

Arbeidstitel på oppgaven. Prosjektbeskrivelse legges ved avtalen.

SCAFFOLDING PÅ FACEBOOK

Vil oppgaven inngå som en del av et fellesarbeid? (kryss av)

Ja.

Nei

Hvis oppgaven er et fellesarbeid, hvem er de andre medforfattere:

Veiledningsforholdet

Studenten har i avtaleperioden krav på 30 (fylles ut av instituttet) veiledningstimer. Timene kan gis via e-post, telefonsamtaler og møter. Veiledningen kan skje i gruppe eller individuelt. Endringer i avtalebetingelsene skal føres på eget skjema. Studenten og instituttet/veileder plikter seg å forholte seg til avtalen og til eventuelle vedlegg.

Partene plikter å gi hverandre løpende informasjon om alle forhold av betydning for gjennomføring av oppgaven. Partene plikter aktivt å følge opp forhold som kan medføre fare for forsinkelse eller manglende gjennomføring, slik is utdanningssk, så langt som mulig, blir gjennomført innen den perioden avtalen gjelder for. Hvis veileder i avtaleperioden ikke er tilgjengelig over et lengre tidsrom (for eksempel ved forskningsfri), skal veileder og institutt sørge for at studenten i denne perioden får en annen veileder.

Ved endringer og/eller forsinkelser skal det inngås en endringsavtale. Avtale om endring finnes på <http://www.uio.no/studier/veiledningsavtale/index.html>

Dersom forsinkelse fører til behov for studietid utover normert/avtalt tid, må det, i tillegg til endringsavtale, søkes om utvider studietid.

Januar 2010

Vedlegg 5

Hei alle tidligere studenter på MRK3414.

Som dere sikkert har fått med dere, ønsker vi å se nærmere på hvordan deres opplevelser har vært vedrørende bruken av Facebook i kurset. I den forbindelse hadde det vært interessant å høre deres personlige erfaringer og tanker rundt deling og diskusjoner i denne gruppen. Her ønsker vi å komme i kontakt med både aktive og ikke-aktive Facebook-brukere.

Vi er klar over at kurset er nettbasert og vi er derfor fleksible på intervjuform. Intervjuet kan enten ta form som enkle eller gruppeintervju, per mail, skype eller telefon. Det viktigste for oss er å høre din mening. Intervjuet tar ca. 25 minutter.

Dersom du ønsker å bidra til forskning på sosiale medier i høyere utdanning vil vi gjerne snakke med deg. Du vil i tillegg bli med i trekningen av ett universal gavekort på 200,- NOK.

Kontakt oss på mikkelks@student.uv.uio.no.

Mvh

Mikkel og Stine

Vedlegg 6

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Statistisk sentralbyrå
4007 Bergen
Norway
Tel: +47 56 21 17
Fax: +47 56 54 50
nsd@statistik.no
www.statistik.no
Org.no: 969 221 884

Anders Mørch
Institutt for pedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1092 Blindern
0317 OSLO

Vår dato: 16.02.2015

Vår ref: 41852 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41852	<i>Sosiokulturell læring på Facebook i høyere utdanning</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Anders Mørch</i>
Student	<i>Mikkel K. Skjeflo</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Aukningskriterier i Oslo: 02/15

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1092 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 19 11. nsd@uio.no

OSLO: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 4791 Trondheim. Tel: +47 73 41 85 02. kommunikasjon@ntnu.no

TRONDHØM: NSD, NTNU, Universitetsgt. 1, Trondheim, 7007 Trondheim. Tel: +47 73 51 43 00. nsd@ntnu.no

